Проф. В. В. ЗѢНЬКОВСКІЙ.

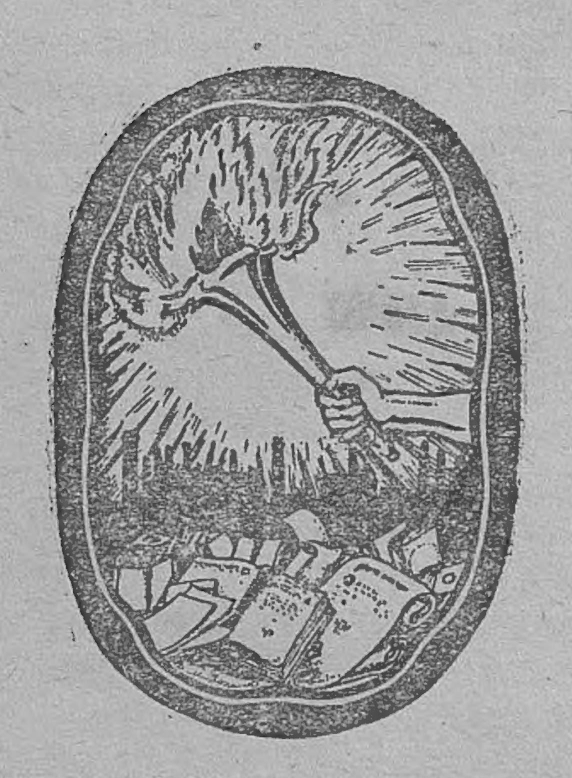
СОЦІАЛЬНОЕ ВОСПИТАНІЕ, ЕГО ЗАДАЧИ И ПУТИ.



МОСКВА—1918 г.
ИЗДАНІЕ МОСКОВСКОЙ ПРОСВѢТИТЕЛЬНОЙ КОМИССІИ.
ЦѢНА 1 руб. 75 коп.

Проф. В. В. ЗѢНЬКОВСКІЙ.

СОЦІАЛЬНОЕ ВОСПИТАНІЕ, ЕГО ЗАДАЧИ И ПУТИ.



МОСКВА—1918 г.
ИЗДАНІЕ МОСКОВСКОЙ ПРОСВѢТИТЕЛЬНОЙ КОМИССІИ.

МОСКВА.
Тип. Т-ва Рябушинскихъ, Страстной бул., Путинковскiй пер., соб домъ.
1917.

ГЛАВА I.

Задачи соціальнаго воспитанія.

Въ новыхъ условіяхъ русской жизни призываются къ широкой активности тѣ слои населенія, которые не принимали до сихъ поръ большого участія въ строительствѣ нашей жизни. Высокая отвѣтственность возлагается теперь на русскихъ гражданъ, судьба Россіи отнынѣ всецѣло въ рукахъ самого народа. Но если революція сразу вознесла народъ на высоту политической свободы, то разумѣется она не могла и не можетъ сразу устранить ту темноту, въ которой пребывалъ народъ при старомъ строѣ. Народное невѣжество является самымъ тяжелымъ наслѣдствомъ, полученнымъ отъ стараго строя, и отъ него больше всего страдаетъ наша родина въ эти свѣтлые дни своего возрожденія. Вопросы народнаго образованія выдвигаются поэтому на первый планъ и пріобрѣтаютъ широкое государственное значеніе. Народное образованіе должно стать всеобщимъ и обязательнымъ, народная школа должна быть общедоступной, должна открывать дорогу для продолженія образованія; ступени школьнаго образованія должны быть непрерывны и постепенно переходить одна къ другой. Рядомъ съ развитіемъ школьнаго дѣла должно быть поставлено на должную высоту также дошкольное и внѣшкольное образованіе, какъ необходимые вспомогательные факторы школы.

Все это такъ безспорно, что едва ли нуждается въ доказательствѣ. Но далеко не безспорнымъ, далеко не

всѣмъ яснымъ является то, что этимъ однимъ не исчерпываются задачи народнаго образованія, *какъ ихъ ставитъ нынѣ жизнь*. Демократизація жизни требуетъ не только *расширенія* образованія, но она рѣзко и настойчиво ставитъ вопросъ объ его *углубленіи;* образованіе должно не только организовывать умъ, не только прививать знанія и навыки къ умственной работѣ: оно должно также подготовлять къ той гражданской самодѣятельности, какой требуетъ теперь отъ всѣхъ насъ жизнь. Образованіе должно способствовать не только расцвѣту личности, но и сдѣлать ее способной къ соціальной жизни, должно подготовить ее къ соціальной дѣятельности. Пока единство государственной жизни организуется сверху, отдѣльные люди не испытываютъ той острой потребности *въ солидарности,* какой отъ нихъ требуетъ демократическій строй. При демократическомъ строѣ прогрессъ государственной жизни можетъ покоиться только на развитіи внутренняго единства, только на ростѣ внутренней солидарности въ народѣ. Въ этомъ и слабость и сила всякаго демократическаго строя: это—слабость его, потому, что въ немъ нѣтъ мѣста для той сильной внѣшней власти, какая возможна при другомъ строѣ; но въ этомъ же и величайшая сила демократическаго строя,—потому что государственная жизнь скрѣпляется не извнѣ, а извнутри. Никакія внѣшнія потрясенія не могутъ быть страшны для того народа, единство котораго обезпечивается силами внутренняго сцѣпленія. Въ развитіи внутренней солидарности заключается могучій факторъ народнаго прогресса; развитіе внутренней солидарности, съ другой стороны, служитъ важнѣйшимъ средствомъ для осуществленія тѣхъ соціальныхъ идеаловъ, въ стремленіи къ которымъ заключается правда и цѣнность демократическаго строя

Но солидарность не есть нѣчто, само собой возникающее въ процессѣ жизни. Она не была чужда нашей жизни и при старомъ строѣ, прорываясь въ общественной и индивидуальной дѣятельности, но она всегда была удѣломъ немногихъ натуръ, либо отъ природы тяготѣющихъ къ соціальной работѣ, либо по возвышенному складу своего духа ставящихъ себѣ соціальныя задачи. Взгляните на то, что дѣлается даже теперь во всѣхъ уголкахъ Россіи: вы найдете всюду нѣкоторое число активныхъ, одушевленныхъ общественными идеалами дѣятелей, которые переобременены работой, надрываются отъ массы дѣла, на нихъ возложеннаго. А за ними стоитъ цѣлая масса «обывателей», которые умѣютъ только пользоваться результатами чужой работы, пожалуй не прочь критиковать ее, но палецъ о палецъ не ударятъ, чтобы помочь. Слабое развитіе общественной самодѣятельности тѣмъ болѣе поразительно у насъ, что жизнь сейчасъ стала невыносимо тяжкой. Продовольственный, квартирный, финансовый кризисы давятъ всѣхъ насъ, и несмотря на все это все же на аренѣ общественной работы выступаютъ одни и тѣ же лица. Этотъ фактъ слѣдуетъ признать грознымъ, онъ таитъ въ себѣ большую опасность для нашего общества, для всего народа. Завоеванная политическая свобода, широкая демократизація жизни не приведутъ къ обновленію Россіи, къ расцвѣту ея, если общественная самодѣятельность будетъ стоять на томъ же уровнѣ, на какомъ стоитъ она нынѣ. Я не говорю уже о тѣхъ позорныхъ фактахъ, которыхъ оказалась такая масса,—о той нечестности, небрежности, преступномъ попустительствѣ, равнодушіи къ интересамъ общества, какія обнаруживаютъ многіе дѣятели нашего времени. Эти пороки, отравляющіе весь нашъ народный организмъ, растутъ тѣмъ сильнѣе, чѣмъ меньше у насъ сознанія своего

общественнаго долга, чѣмъ меньше у насъ духа солидарности.

Нынѣшнее состоянiе русской общественности грозно и страшно. Не будемъ останавливаться на томъ, откуда у насъ такое слабое развитiе духа солидарности, а спросимъ себя, что можно сдѣлать для подъема его и для борьбы съ отрицательными сторонами нашей общественности? Для этого открывается только одинъ серьезный и дѣйствительно много обѣщающiй путь,—дѣйствовать черезъ реорганизацiю воспитанiя. Воспитанiе должно отвѣчать на запросы времени, должно пойти навстрѣчу нуждамъ жизни и подготовлять людей новаго склада, съ иными навыками, съ иными понятiями. Это *углубленiе* воспитанiя заключается въ томъ, что школа (какъ и другiе органы воспитанiя, конечно) *должна взять на себя задачи соцiальнаго воспитанiя*, должна готовить не только образованныхъ людей, не только дѣльныхъ работниковъ, но и гражданъ, способныхъ къ общественной работѣ, воодушевленныхъ идеалами солидарности. Мы ждемъ поэтому не только расширенiя школы, не только тѣхъ реформъ, которыя обезпечатъ общедоступность и единство школы, но мы ждемъ и внутренней реформы школьнаго дѣла, его углубленiя и приближенiя къ жизни. Школа должна стать органомъ не только умственнаго образованiя, но и органомъ соцiальнаго воспитанiя, стать носительницей высшихъ идеаловъ общественности и истиннымъ орудiемъ соцiальнаго прогресса.

Задачи соцiальнаго воспитанiя выдвигались давно. Еще Платонъ въ своемъ государствѣ набросалъ идеалъ общественной жизни и на немъ основалъ свой планъ воспитанiя, въ которомъ развитiе соцiальныхъ способностей стояло на первомъ мѣстѣ. Эти идеи Платона нашли себѣ должное признанiе лишь въ концѣ XIX вѣ-

ка, когда идеалы соціальнаго воспитанія вновь привлекли къ себѣ вниманіе педагоговъ. Весь XIX вѣкъ въ педагогикѣ шелъ, какъ извѣстно, *подъ знаменемъ индивидуализма;* онъ боролся съ тѣмъ теченіемъ въ педагогической мысли, которое стремилось къ установленію одного общаго идеала человѣка, общаго плана образованія. Ростъ педагогической мысли привелъ къ признанію того, что всякая программа должна приспособляться къ личности ребенка, должна вообще индивидуализироваться. Но помимо этого принципа индивидуализаціи образованія и воспитанія, педагогическая мысль все болѣе уясняла то, что нѣтъ и не должно быть одного общаго идеала въ воспитаніи, что каждая личность имѣетъ свои индивидуальныя особенности, свой путь индивидуальнаго развитія. Культъ индивидуальности, развиваясь все дальше, доходилъ уже до крайности и ставилъ подъ вопросомъ необходимость самой школы, какъ общей организаціи образованія, одинаковой для всѣхъ питомцевъ школы. Индивидуализмъ въ педагогикѣ неизбѣжно переходилъ въ педагогическій анархизмъ, имѣвшій большой успѣхъ у насъ въ Россіи благодаря обаянію Л. Н. Толстого.

Но это индивидуалистическое теченіе въ педагогикѣ, ставившее въ центрѣ всего ребенка и его индивидуальные запросы, неизбѣжно вызвало реакцію,—и среди различныхъ педагогическихъ теченій, которыя были обусловлены этой реакціей, однимъ изъ наиболѣе интересныхъ было направленіе, извѣстное подъ названіемъ *соціальной педагогики.* Это теченіе, развивавшееся серьезнѣе всего во Франціи, Германіи и Америкѣ, отдавая должную дань индивидуальности ребенка и считаясь со всѣми его особенностями, отказывалось видѣть въ ребенкѣ центръ тяжести, но переносило свой взоръ на ту соціальную среду, въ которой развивается дитя. Ин-

дивидуальность никогда и нигдѣ не развивается изолированно, и если мы искусственно сосредоточимся на ребенкѣ, то воспитаемъ его не изолированно отъ соціальной среды (что совершенно невозможно), но воспитаемъ въ немъ эгоиста, пользующагося всѣми благами соціальнаго развитія, но всецѣло погруженнаго въ свои собственныя задачи. Не говоря о томъ, что правильное моральное развитіе предполагаетъ не эгоистическую замкнутость въ себѣ, а одушевленное служеніе другимъ людямъ, обществу, но и помимо этого, видѣть центръ педагогическаго дѣла въ ребенкѣ,—это значитъ искусственно уходить отъ жизни. Жизнь всегда и вездѣ соціальна, она знаетъ не отдѣльныхъ людей, а ихъ живую и цѣлостную совокупность, и только въ этой живой и цѣлостной совокупности развивается отдѣльный человѣкъ. Организація воспитанія должна соотвѣтствовать дѣйствительности,—вѣдь смыслъ сознательной организаціи воспитанія означаетъ только одно,—что то безсознательное, случайное воздѣйствіе общества на дѣтей, которое имѣетъ мѣсто въ обществѣ, должно стать сознательнымъ и планомѣрнымъ. Слѣдовательно, организація воспитанія должна исходить не отъ отдѣльнаго ребенка, а отъ соціальнаго цѣлаго, отъ того соціальнаго взаимодѣйствія, которое лежитъ въ основѣ всего развитія ребенка. Но это значитъ вмѣстѣ съ тѣмъ, что идеалы воспитанія относятся не къ отдѣльной, искусственно изолированной личности, но къ соціальному цѣлому. Личность никогда не можетъ достичь идеала внѣ общества, идеальная дѣйствительность, къ осуществленію которой стремится воспитаніе, включаетъ въ себя совокупность людей, соціальное единство. Съ другой стороны соціальный смыслъ воспитательнаго воздѣйствія обнаруживается въ томъ, что мы готовимъ дитя для жизни, а не для какой-то искусственной, оранже-

рейной обстановки, а это значитъ, что мы должны прежде всего способствовать развитію въ ребенкѣ соціальныхъ силъ его души, развитію въ немъ духа солидарности. Это нисколько не устраняетъ и не отодвигаетъ задачъ развитія индивидуальныхъ способностей и особенностей ребенка, *но только придаетъ этой задачѣ новый смыслъ*. Развивать силы и особенности ребенка нужно не для него самого (кто вообще живетъ только для самого себя, тотъ жалкій человѣкъ), но для соціальнаго цѣлаго. Вѣдь только въ обществѣ, въ соціальномъ общеніи каждый изъ насъ становится человѣкомъ, и только живя для общества, мы развиваемъ свои индивидуальныя силы. Мы увидимъ дальше весь конкретный смыслъ этого положенія.

Такимъ образомъ развитіе педагогической мысли пришло къ постановкѣ той самой задачи, неотложность и важность которой выдвигается современной русской жизнью. *Вопросы соціальнаго воспитанія* должны поэтому привлечь къ себѣ самое дѣятельное вниманіе русскаго общества во всѣхъ его слояхъ.

Но прежде, чѣмъ мы перейдемъ къ этимъ вопросамъ, намъ необходимо еще немного остановиться на самомъ понятіи соціальнаго воспитанія и отграничить его отъ нѣсколькихъ близкихъ, но не совпадающихъ съ нимъ понятій.

Иногда задачи соціальнаго воспитанія видятъ въ томъ, чтобы пріучить личность уже съ дѣтства къ *политической активности*, видятъ въ соціальномъ воспитаніи средство «борьбы съ политической апатіей и политической развращенностью». Нельзя отрицать и такихъ задачъ въ соціальномъ воспитаніи, но совершенно ясно, что они являются частными, а не общими его задачами. Основная задача соціальнаго воспитанія заключается *въ развитіи соціальной активности*, въ

развитіи «вкуса» къ соціальной дѣятельности, въ воспитаніи духа солидарности, способности подыматься надъ личными, эгоистическими замыслами. Политическая дѣятельность, участіе въ политической жизни страны является одной изъ формъ соціальной активности, и только въ подъемѣ послѣдней можно видѣть средство для борьбы съ политической инертностью. Разумѣется, бываютъ случаи, когда политическая инертность является результатомъ политическаго невѣжества, непониманія всей системы политическаго строя. Но это рѣдкій случай, большею же частью политическая апатія является продуктомъ общей соціальной апатіи, того равнодушія къ общественной жизни, которое такъ удачно охарактеризовалъ еще Гоголь въ «Старосвѣтскихъ помѣщикахъ», когда писалъ, что ихъ желанія не перелетаютъ черезъ частоколъ ихъ забора. У насъ, какъ народа, едва только начинающаго жить политической жизнью, это явленіе соціальной апатіи очень сильно. Не нужно обманываться тѣмъ возбужденіемъ, какое нынѣ держится въ обществѣ, въ связи съ революціей, войной и внутренней разрухой. Это возбужденіе не удержится само по себѣ, если оно не будетъ укрѣпляться снизу,—въ молодомъ поколѣніи.

Но соціальное воспитаніе нельзя смѣшивать также и съ національнымъ воспитаніемъ, какъ это часто имѣетъ мѣсто въ Германіи. Національное воспитаніе заключается въ томъ, что мы возможно глубже проникаемся національнымъ творчествомъ, проникаемся историческими завѣтами прошлыхъ поколѣній и одушевляемъ нашу дѣятельность ими. Національное воспитаніе наполняетъ нашу душу національнымъ содержаніемъ, главнымъ образомъ черезъ языкъ и литературу, вводитъ насъ въ пониманіе природы, экономической жизни, всѣхъ формъ культурной жизни нашей родины и дѣ-

лаетъ насъ способными быть сознательными и полезными гражданами своей страны. Такимъ образомъ соціальное воспитаніе приближается по своимъ задачамъ къ національному воспитанію, но оно стоитъ выше его и захватываетъ душу ребенка шире и глубже. Національное воспитаніе ограничиваетъ кругозоръ ребенка границами національности и пріучаетъ дитя видѣть въ его національности не только самое дорогое, но и самое лучшее явленіе въ мірѣ. На этомъ пути (какъ это краснорѣчиво говорятъ намъ результаты національнаго воспитанія въ Германіи) очень легко возникаетъ опасность привить душѣ ребенка узкій націонализмъ и даже шовинизмъ, презрительное и пренебрежительное отношеніе къ другимъ національностямъ, національное самомнѣніе. Любовь къ родной странѣ—великое, но не высшее чувство. Тамъ, гдѣ любовь къ родной странѣ стоитъ выше всего, даже выше любви къ истинѣ, къ добру, такъ растутъ тѣ ядовитые цвѣты, которыми отравлена современная Германія, въ своемъ узкомъ націонализмѣ стремившаяся къ порабощенію другихъ народовъ. Уберечься отъ опасности узкаго націонализма національное воспитаніе можетъ только въ томъ случаѣ, если оно будетъ опираться на правильно поставленное соціальное воспитаніе, если любовь къ своей странѣ, знаніе ея современнаго состоянія и исторіи будетъ соединяться съ воспитаніемъ духа солидарности, съ пониманіемъ цѣнности всечеловѣческаго общенія. Духъ братства, духъ солидарности, идеально одушевляющій соціальное воспитаніе, единственно способенъ оградить національное воспитаніе отъ опасности, стоящей передъ нимъ. Воспитаніе должно быть національнымъ, оно должно пріобщать человѣка къ исторической работѣ его страны, должно связывать его съ родной страной и развивать сознаніе его долга передъ своей

родиной, но именно потому, что національное воспитаніе необходимо, еще болѣе необходимо соціальное воспитаніе, которое развиваетъ болѣе высокія силы человѣческой души—духъ братства и взаимопомощи. Вмѣстѣ съ тѣмъ ясно и другое: соціальное воспитаніе не должно быть космополитическимъ. Воспитывая тѣ черты личности, которыя въ концѣ-концовъ должны привести къ братству народовъ, соціальное воспитаніе не устраняетъ національнаго момента въ личности человѣка. Космополитизмъ заключается въ отрицаніи національности, между тѣмъ какъ братство народовъ какъ разъ предполагаетъ сохраненіе каждымъ народомъ его національныхъ свойствъ и особенностей и разрушаетъ только тѣ перегородки, которыя мѣшаютъ народамъ встать въ братскія отношенія другъ къ другу. Если когда-нибудь человѣчеству будетъ суждено достигнуть братства народовъ, то это можетъ быть только результатомъ широкой постановки соціальнаго воспитанія, развивающаго духъ солидарности. Не случайно, что идея соціальнаго воспитанія нашла свой надлежащій смыслъ какъ разъ въ той странѣ, которая больше всего была одушевлена идеями и общечеловѣческой культурой и больше всего послужила ей,—во Франціи. Во Франціи же идея солидарности, какъ политическій и соціальный принципъ, нашла наиболѣе яркое свое выраженіе. Хочется надѣяться, что и въ Россіи, которая всегда одушевлялась идеалами всечеловѣческаго братства и которая нынѣ стала на путь самодѣятельности народа и такъ нуждается въ соціальной активности,—задачи соціальнаго воспитанія найдутъ себѣ пріютъ и оплодотворятъ собой нашу жизнь.

Идеалъ соціальной активности, осуществимый лишь черезъ посредство соціальнаго воспитанія, долженъ быть уясненъ еще съ одной своей стороны. При разви-

тіи соціальной активности у дѣтей имѣетъ значеніе не одно созданіе психической склонности къ активности, не одно созданіе навыковъ соціальнаго взаимодѣйствія. Это усвоеніе *техники соціальнаго общенія* и умѣнія дѣйствовать соціально, само по себѣ ничего еще не говоритъ о *содержаніи* этой соціальной активности, а между тѣмъ оно вовсе не безразлично для общества. Можно смѣло утверждать, что есть формы соціальной активности, отъ которыхъ общество оберегаетъ себя всѣми способами,—такова преступность. *Преступность есть тоже форма соціальной активности*. Одно это показываетъ, что, говоря о развитіи соціальной активности, мы не должны обходить вопросъ о содержаніи ея, тѣмъ болѣе, что въ наши дни пользуется большимъ распространеніемъ ученіе о такъ называемыхъ классовыхъ противорѣчіяхъ. Согласно этому ученію общество въ цѣломъ не можетъ быть охвачено однимъ понятіемъ, такъ какъ оно разбивается въ экономическомъ отношеніи на классы, борющіеся другъ съ другомъ. Ученіе о соціальной борьбѣ классовъ, о такъ называемыхъ соціальныхъ антагонизмахъ лежитъ въ основѣ идеологіи столь вліятельной въ наше время партіи, какъ партія соц.-демократовъ. Не входя здѣсь въ подробное обсужденіе вопроса о соціальной борьбѣ, слѣдуетъ сказать, что нѣтъ никакихъ серьезныхъ основаній слишкомъ заострять соціальныя противорѣчія различныхъ классовъ. Не говоря о томъ, что ходъ соціальнаго и политическаго развитія благодаря такъ называемому соціальному законодательству смягчаетъ борьбу классовъ, не говоря о томъ, что государство, вмѣшиваясь въ борьбу классовъ, тѣмъ самымъ создаетъ политическую почву для ихъ соглашенія,—самая наличность соціальныхъ противорѣчій не отрицаетъ бытія общества, какъ цѣлаго. Соціальныя противорѣчія лежатъ не въ основѣ

общества, а являются *продуктами* его развитія, слѣдовательно предполагаютъ существованіе общества какъ таковогo. Въ силу этого соціальная активность пріобрѣтаетъ свое содержаніе главнымъ образомъ изъ тѣхъ сторонъ общества, въ которыхъ оно выступаетъ какъ одно цѣлое. Люди, принадлежащіе къ различнымъ соціальнымъ классамъ, никогда не перестанутъ быть другъ для друга, прежде всего, *людьми!* Въ соціальномъ воспитаніи мы должны подготовлять дѣтей именно къ такому соціальному общенію, въ которомъ основное мѣсто принадлежало бы чисто человѣческимъ, а не классовымъ отношеніямъ. Но должно прямо и опредѣленно сказать: доколѣ соціальныя противорѣчія будутъ оставаться острыми, доколѣ соціальный строй нашъ не выйдетъ изъ современной проклятой полосы соціальной борьбы, до тѣхъ поръ соціальное воспитаніе будетъ натыкаться на глухое противодѣйствіе самой жизни, которая ограничиваетъ соціальное взаимодѣйствіе и заостряетъ соціальныя противорѣчія. Но вмѣстѣ съ тѣмъ именно соціальное воспитаніе, развивая въ дѣтяхъ духъ солидарности, можетъ и должно способствовать прогрессу соціальнаго строя. Одушевляя активность идеалами солидарности и братства, соціальное воспитаніе будетъ подготовлять тѣхъ, кто возьметъ на свои плечи бремя соціальнаго вопроса и приблизитъ человѣчество къ его разрѣшенію. Въ этомъ отношеніи, быть можетъ, не случайно, вопросъ о соціальномъ воспитаніи ставится теоретически и практически какъ разъ въ ту историческую эпоху, когда соціальный вопросъ близится къ своему разрѣшенію.

Такимъ образомъ соціальное воспитаніе должно развивать соціальныя силы ребенка, подготовлять его къ соціальной жизни не съ точки зрѣнія соціальной техники, а съ точки зрѣнія соціальнаго идеала. Внѣ этого

идеала, внѣ духа солидарности и братства, соціальное воспитаніе можетъ быть даже опаснымъ,—поскольку оно будетъ на буксирѣ у жизни. Общество нуждается не въ заостреніи классовой борьбы, не въ усиленіи борьбы различныхъ соціальныхъ группъ, но въ поднятіи духа солидарности, въ развитіи соціальной взаимопомощи. Соціальное воспитаніе должно быть согрѣто соціальнымъ идеаломъ, въ которомъ не только таится творческая, преображающая сила, но въ которомъ проявляется та цѣль, къ которой стремится человѣчество. Лишь въ свѣтѣ соціальнаго идеала можетъ быть правильно поставлено соціальное воспитаніе, можетъ быть осмысленно то живое влеченіе человѣка къ соціальному общенію, которое присуще ему съ самаго начала его существованія.

Одинъ соціологъ высказалъ мысль, къ которой нельзя не присоединиться, что во всѣхъ почти соціальныхъ организаціяхъ можно найти четыре группы: соціальную, несоціальную, псевдосоціальную и антисоціальную *). Дѣленіе это настолько удачно, что на немъ нельзя не остановиться. Дѣйствительно, въ каждой соціальной организаціи есть классъ людей, которые отличаются яркой соціальной активностью. Отъ природы имѣя яркое соціальное влеченіе, эти люди отдаютъ себя всецѣло соціальному цѣлому, думаютъ о его благѣ, заботятся о его интересахъ. Этими людьми живетъ и держится соціальная организація, безъ нихъ она не могла бы развиваться. Рядомъ съ ними всегда имѣется другая группа, съ слабымъ соціальнымъ чувствомъ, инертная масса, равнодушная къ интересамъ соціальнаго цѣлаго. Эта инертная масса составляетъ какъ бы тотъ матеріалъ, надъ обработкой котораго трудятся

*) *Гиддинесъ.* Основанія соціологіи.

представители первой группы, составляютъ тотъ соціальный фонъ, на которомъ выступаетъ ихъ дѣятельность. Своей массой, однимъ своимъ числомъ, инертные люди являются очень существеннымъ элементомъ соціальной жизни; это тѣ средніе люди, уровень которыхъ характеризуетъ общество. Будучи инертными, они мѣшаютъ болѣе дѣятельнымъ, образуютъ естественную консервативную силу общества, являются носителями соціальной традиціи, но и они способны къ движенію, если сильное соціальное теченіе подхватитъ ихъ. Они слишкомъ инертны, чтобы самостоятельно итти впередъ, но они достаточно инертны и для того, чтобы не сопротивляться. Какъ сырыя дрова, они загораются медленно и лишь тогда, когда рядомъ горятъ уже сухія полѣнья... Псевдосоціальная группа—это люди, которые не имѣютъ даже того слабаго соціальнаго чувства, какое присуще второй группѣ. Это люди, которые *пользуются* общественными отношеніями въ своихъ цѣляхъ, которые проявляютъ большую активность, но чисто эгоистическаго характера. Они не думаютъ объ интересахъ цѣлаго, но они и не посягаютъ на цѣлое; наоборотъ, они пользуются имъ для себя. Это—паразиты общества; большая часть преступниковъ тоже входитъ сюда. Общество тѣмъ болѣе страдаетъ отъ нихъ, что оно же въ сущности ихъ порождаетъ, такъ какъ ихъ глубокій эгоизмъ, холодное использованіе общественныхъ отношеній въ личныхъ цѣляхъ является слѣдствіемъ главнымъ образомъ тѣхъ соціальныхъ раздоровъ, которые воспитываютъ въ личности равнодушіе къ цѣлому и служеніе самому себѣ. Наконецъ, четвертая группа—антисоціальная—включаетъ въ себя людей, которымъ душно и тѣсно въ той соціальной средѣ, съ которой они почему-либо связаны, всѣ помыслы которыхъ направлены на тайную или явную борьбу съ обществомъ.

Часто къ этой группѣ принадлежатъ носители высокой соціальности, которые задыхаются въ мелочной и низкой общественности, и во имя соціальнаго идеала, ими созданнаго или тайно къ себѣ ихъ влекущаго, они борются съ обществомъ. Но въ антисоціальную группу входятъ и тѣ, кому трудно и тѣсно въ обществѣ не въ силу повышенныхъ требованій ихъ къ обществу, а въ силу природной или развившейся благодаря тяжелой жизни угрюмости, стремленія къ одиночеству. Общество тяготитъ такихъ людей, тяжело имъ и ненужно, и вся энергія такихъ людей часто уходитъ на разложеніе соціальныхъ связей. Мизантропы, меланхолики, люди съ разбитой личной жизнью, скептики—вливаютъ въ соціальную жизнь свой ядъ и отравляютъ соціальный организмъ. Часто эта борьба съ обществомъ доходитъ до настоящихъ преступленій.

Задачи соціальнаго воспитанія выступаютъ во всей своей конкретной сложности именно передъ лицомъ только что развернувшейся картины. По отношенію къ первой группѣ задача соціальнаго воспитанія заключается лишь въ томъ, чтобы наличную соціальную энергію направить на должныя цѣли и придать ей цѣнное содержаніе. Много есть людей, обладающихъ высокой соціальной энергіей, но безплодно растрачивающихъ ее въ разныхъ пустякахъ и мелочахъ за отсутствіемъ серьезнаго содержанія. Подхватить соціальное дарованіе и придать ему цѣнное содержаніе—вотъ задача соціальнаго воспитанія по отношенію къ представителямъ первой группы людей. Не то приходится сказать о задачахъ соціальнаго воспитанія по отношенію къ инертнымъ людямъ,—здѣсь выступаетъ самая трудная работа соціальнаго воспитанія. И если правильно сказано, что не здоровые имѣютъ нужду во врачѣ, а больные, то можно сказать, что основная задача соціальнаго вос-

питанія можетъ быть правильно поставлена, во всей сложности ея проблемъ, какъ разъ по отношенію къ соціально инертнымъ людямъ. Здѣсь возникаетъ основной вопросъ—какъ пробудить соціальную активность, какъ зажечь огнемъ тѣ натуры, которыя въ силу своей вялости и равнодушія не принимаютъ живого участія въ общественной жизни. Должно отмѣтить, что соціальная инертность вовсе не основывается на общей инертности и легко можетъ соединяться съ яркой индивидуальной активностью; равнымъ образомъ въ соціальной инертности нѣтъ непремѣнно эгоистической основы, а есть именно равнодушіе къ интересамъ и благу цѣлаго, есть психическая замкнутость. У насъ въ Россіи, при прежнихъ условіяхъ общественной жизни, когда сурово преслѣдовалось всякое искреннее и честное служеніе общественному благу, естественно выдвигался самой жизнью и исторически закрѣплялся типъ соціально равнодушнаго и соціально инертнаго человѣка. Къ этимъ чисто русскимъ условіямъ, благопріятствовавшимъ всѣмъ нашимъ Обломовымъ, надо присоединить и тотъ факторъ, который оказываетъ свое дѣйствіе всюду,—именно вліяніе экономическаго индивидуализма нашей эпохи. Экономическая структура нашего времени раздвигаетъ людей, заставляетъ каждаго думать о себѣ, ведетъ къ культу своихъ интересовъ. Самый прогрессъ экономическій во многомъ основывается на эгоистическомъ служеніи личному интересу. Въ силу этого экономическаго фактора какъ-то слабѣютъ, отодвигаются вглубь естественныя соціальныя влеченія, гаснетъ интересъ къ соціальному цѣлому. Было бы наивно не учитывать этотъ факторъ въ вопросѣ о причинахъ распространенности соціально инертнаго типа. Тѣмъ настойчивѣе выдвигается какъ задача соціальнаго воспитанія—борьба съ этими факторами. Не

менѣе серьезно стоитъ проблема соціальнаго воспитанія и въ отношеніи третьей группы, выше нами охарактеризованной, какъ псевдосоціальная группа. Здѣсь дѣло уже идетъ не о равнодушіи, не объ инертности, а о прямомъ и холодномъ использованіи общественныхъ отношеній для эгоистическихъ цѣлей. Нѣтъ никакого сомнѣнія, что соціальныя влеченія здѣсь *подавлены* жизнью, размышленіями, условіями развитія, но все же они не отсутствуютъ вполнѣ, какъ то показываетъ намъ наличность своеобразной соціальной организаціи у преступниковъ, наличность у нихъ своей особой морали и чести. Съ извѣстной точки зрѣнія (хотя здѣсь и есть спорные пункты) всѣхъ тѣхъ, кто входитъ въ составъ третьей группы, можно считать *жертвами* тѣхъ или иныхъ условій; холодное использованіе общественныхъ отношеній является какъ бы результатомъ какого-то *излома* въ душѣ, лишившаго данныя натуры нормальнаго душевнаго развитія. Такъ или иначе, но преодолѣніе тѣхъ психическихъ вывиховъ, которые отбрасываютъ человѣка въ ранніе его годы *) отъ общества и подавляютъ его соціальныя влеченія, всегда будутъ составлять одну изъ труднѣйшихъ, но вмѣстѣ съ тѣмъ и благодарнѣйшихъ задачъ соціальнаго воспитанія.

Что касается, наконецъ, послѣдней (антисоціальной) группы, то задача соціальнаго воспитанія въ отношеніи къ ней состоитъ не въ томъ, чтобы уничтожить въ корнѣ антисоціальный факторъ, но въ томъ, чтобы облагородить и возвысить его. Поскольку борьба съ обществомъ, съ рутиной и казенщиной одушевляется высшими идеальными стремленіями,—эта борьба должна быть признана однимъ изъ важнѣйшихъ и вліятель-

*) Нѣкоторые авторитетные криминалисты высказываютъ мысль, что тѣ изломы въ душѣ, которые создаютъ преступника, всегда восходятъ къ какимъ-нибудь событіямъ въ дѣтствѣ.

нѣйшихъ факторовъ соціальнаго прогресса. Задачей соціальнаго воспитанія здѣсь является использованіе часто очень глубоко заложеннаго антисоціальнаго настроенія путемъ одухотворенія его высшими идеальными началами.

Соціальное воспитаніе должно стать могучимъ факторомъ прогресса, если только мы отрѣшимся въ своемъ педагогическомъ воздѣйствіи на дѣтей отъ того крайне индивидуалистическаго жизнепониманія, которое является господствующимъ въ настоящее время. Человѣкъ никогда не можетъ быть понятъ внѣ его соціальныхъ связей, внѣ соціальной среды, но и педагогическое воздѣйствіе не можетъ быть удачнымъ, если оно будетъ трактовать ребенка какъ замкнутую индивидуальность. Въ самомъ педагогическомъ воздѣйствіи имѣется своя соціально-психическая стихія, которая должна быть выдвинута на первый планъ, чтобы педагогическое воздѣйствіе было болѣе продуктивнымъ. Такимъ образомъ соціальное воспитаніе имѣетъ свое значеніе не только для выработки въ каждомъ изъ насъ соціальной активности, но оно можетъ статъ главной и основной формой педагогическаго воздѣйствія, черезъ посредство которой другія формы воспитанія становятся болѣе достигающими своей цѣли. Мы увидимъ въ дальнѣйшемъ, какъ общія исканія современныхъ педагоговъ логикой вещей подводятъ ихъ къ той идеѣ соціальнаго воспитанія, къ обоснованію которой мы пришли, отправляясь отъ современной жизни.

Но здѣсь передъ нами возникаетъ трудный и серьезный вопросъ: возможно ли соціальное воспитаніе? Мы видѣли, что оно нужно, что потребность въ немъ растетъ по мѣрѣ того, какъ широкіе слои населенія выступаютъ впередъ и призываются къ самодѣятельности. Изъ пересмотра тѣхъ классовъ, на какіе распа-

дается общество, вообще всякая соціальная организація, мы видѣли, что составъ общества (въ отношеніи къ соціальной активности) является неоднороднымъ, видѣли, что особенно нуждается въ соціальномъ воспитаніи тотъ соціальный слой, который выраженъ численно наиболѣе сильно и который обнаруживаетъ соціальную инертность. Если возможность соціальнаго воспитанія безспорна, то по отношенію къ тому лишь соціальному слою, который въ силу своихъ особенностей, какъ разъ наименѣе нуждается въ соціальномъ воспитаніи. Тамъ же, гдѣ необходимость соціальнаго воспитанія не только безспорна, но и очень остро выдвигается жизнью,—по отношенію къ соціально инертному слою, а равнымъ образомъ по отношенію къ соціальнымъ «паразитамъ»,—именно здѣсь совершенно неизбѣжно сомнѣніе въ возможности соціальнаго воспитанія. Только разрѣшивши этотъ вопросъ, мы можемъ правильно подойти къ выясненію путей и средствъ соціальнаго воспитанія.

Чтобы найти данныя для рѣшенія вопроса о возможности соціальнаго воспитанія, мы должны заняться выясненіемъ того, что говоритъ намъ соціальная психологія и психологія дѣтства о соціальныхъ силахъ въ душѣ ребенка. Мы должны углубиться въ этотъ вопросъ вслѣдствіе того, что общераспространенныя мнѣнія объ этомъ (даже у педагоговъ) совершенно не учитываютъ соціальной стороны въ личности ребенка. Самыя науки, на которыя мы будемъ опираться, слишкомъ мало извѣстны у насъ,—особенно это надо сказать о соціальной психологіи.

ГЛАВА II.

Соціальныя силы въ душѣ ребенка.

Для выясненія той основы, на которой можетъ быть построена соціальная педагогика, намъ нужно обратиться къ анализу соціальныхъ силъ въ душѣ ребенка. Задача эта въ достаточной степени трудная, тѣмъ болѣе, что обѣ науки, которыя могутъ здѣсь намъ помочь, и психологія дѣтства и соціальная психологія—еще очень молоды. Тѣмъ не менѣе та картина, которую рисуютъ эти науки въ интересующемъ насъ вопросѣ, все же очень поучительна. Мы обратимся сначала къ нѣкоторымъ общимъ вопросамъ соціальной психологіи, а затѣмъ перейдемъ къ основной темѣ настоящей главы—къ вопросу о соціальныхъ силахъ въ душѣ ребенка *).

Прежде всего намъ необходимо уяснить себѣ, на чемъ держится соціальное взаимодѣйствіе. Должно сразу же сказать, что мы обычно совершенно не задумываемся надъ вопросомъ, только что поставленнымъ: мы движемся въ соціальной средѣ, вступаемъ въ соціальное взаимодѣйствіе, совершенно не отдавая себѣ отчета, какъ это происходитъ. Отчасти это объясняется тѣмъ, что мы съ дѣтства привыкаемъ къ соціальному общенію,—а то, что привычно, совершается нами безъ контроля сознанія. Съ другой стороны, двигаясь въ соціальной средѣ, мы такъ же не ощущаемъ соціальнаго давленія, какъ не ощущаемъ мы давленія воздуха, что объясняется равномѣрностью этого давленія. Мало того, что мы не замѣчаемъ давленія соціальной среды,—

---

*) Картина, которая развертывается въ дальнѣйшемъ, не можетъ быть, поусловіямъ мѣста, ни обоснована, ни детализирована. Въ концѣ книги я укажу основныя сочиненія, въ которыхъ можно найти необходимый матеріалъ.

мы сознаемъ себя и дѣйствуемъ такъ, какъ если бы мы были совершенно независимы отъ соціальной среды. Это чувство независимости отъ среды есть продуктъ новѣйшаго соціальнаго развитія,—и мы увидимъ дальше, отчего прогрессъ соціальный ведетъ къ развитію индивидуализма. Какъ бы то ни было, нужно нѣкоторое усиліе мысли, чтобы задуматься надъ вопросомъ о сущности соціальнаго взаимодѣйствія, и еще большее усиліе мысли нужно, чтобы разрѣшить этотъ вопросъ.

При обсужденіи вопроса о соціальномъ взаимодѣйствіи у многихъ возникаетъ мысль, что оно объясняется всецѣло тѣмъ, что у насъ есть *рѣчь;* въ бесѣдахъ и разговорахъ одинъ человѣкъ сообщаетъ другому то, что онъ думаетъ или чувствуетъ, къ чему онъ стремится. Нельзя, конечно, отрицать огромное значеніе рѣчи въ соціальномъ общеніи, но не трудно убѣдиться и въ томъ, что самое пользованіе рѣчью предполагаетъ уже соціальное единство, предполагаетъ какой-то иной способъ соціальнаго сближенія. Если бы мы, являясь въ свѣтъ, владѣли бы уже рѣчью, такъ что слова «сами собой» лились бы изъ нашихъ устъ, когда намъ это оказалось бы нужно, тогда другое дѣло,—но вѣдь не только все человѣчество очень медленно и съ большимъ трудомъ развивало рѣчь, но главное—каждый изъ насъ долженъ на ново усвоить родную рѣчь; каждый маленькій успѣхъ въ усвоеніи рѣчи—въ усвоеніи словъ, формъ языка, особенностей сочетанія словъ,—все это должно быть завоевано упорнымъ и настойчивымъ трудомъ. Очевидно, если бы дитя, не владѣющее еще рѣчью, не могло преодолѣть преграду своей индивидуальности и не могло вступать помимо языка въ соціальное общеніе,—то оно не только не усвоило бы языка, *но даже и не нуждалось бы въ немъ,* потому

что не вступая въ болѣе простое социальное общенiе, оно не подозрѣвало бы о болѣе сложномъ и удобномъ средствѣ общенiя. Поэтому, какъ ни велика роль языка въ социальномъ общенiи, но, очевидно, что рѣчь сама предполагаетъ уже установившееся социальное общенiе и дѣлаетъ это имѣющееся уже общенiе лишь болѣе совершеннымъ, такъ сказать болѣе призрачнымъ. И не только у дитяти это простое социальное общенiе предваряетъ пользованiе рѣчью, но и у насъ взрослыхъ пользованiе рѣчью, какъ средствомъ социальнаго общенiя занимаетъ сравнительно небольшое мѣсто въ системѣ социальныхъ связей.

Социальное общенiе имѣетъ разныя формы. Если мы ѣдемъ съ кѣмъ-нибудь вмѣстѣ въ вагонѣ, то простое физическое сосѣдство не подымается до социальнаго общенiя; для того, чтобы послѣднее имѣло мѣсто, нужно, чтобы что-нибудь насъ объединило. Пусть, напримѣръ, въ вагонѣ произойдетъ съ кѣмъ-нибудь несчастье (обморокъ, паденiе, припадокъ болѣзни); вокругъ этого центра мигомъ образуется социальная среда,—всѣ пассажиры, находившiеся до сихъ поръ въ физическомъ сосѣдствѣ, объединяются въ своемъ интересѣ (всѣ спрашиваютъ: «что случилось?» «почему?» и т. п.), быть можетъ, объединятся и въ нѣкоторыхъ общихъ дѣйствiяхъ. Существенной особенностью всякаго социальнаго факта является, такимъ образомъ, *нѣкоторое единство*, сближающее отдѣльныхъ людей. Единство это можетъ быть случайнымъ (какъ это бываетъ, напр., въ толпѣ) и легко поэтому распадающимся. Всѣ неслучайныя единства мы, вслѣдъ за однимъ социологомъ, будемъ называть *корпорацiями*, противопологая имъ толпу. Но и среди корпорацiй мы должны различать такiя, которыя создаются нами, по нашему почину (напр., «комитетъ по устройству областного му-

зея» или болѣе постоянныя—потребительское общество, партіи, секты и т. п.),—и такія корпораціи, которыя имѣютъ прочное, историческое существованіе. Среди послѣднихъ опять-таки слѣдуетъ различать корпораціи, которыя охватываютъ только опредѣленное время нашей жизни (учебное заведеніе, военная служба и т. д.), и такія, которыя охватываютъ всю нашу жизнь (государство, нація, церковь, семья и т. п.).

Всѣ эти различные виды соціальнаго общенія, какъ мы видимъ, отличаются другъ отъ друга устойчивостью и глубиной того единства, которое въ нихъ устанавливается. Подчеркнемъ еще разъ: языкъ является могучимъ факторомъ соціальнаго общенія, но *не создаетъ* соціальное единство, а его только *выражаетъ*. Между тѣмъ намъ необходимо себѣ уяснить, какъ *создается* соціальное единство, начиная отъ самыхъ простыхъ и кончая сложными формами его.

Ясно само собой, что соціальное единство имѣетъ *психическій* характеръ, что оно есть тамъ, гдѣ есть ясное или слабое, но все же опредѣленное *сознаніе* этого единства у участниковъ соціальнаго цѣлаго. Сознаніе принадлежности моей къ соціальному цѣлому единственно служитъ признакомъ того, что это единство прежде всего для самого себя, для своихъ членовъ, и пока этого нѣтъ—хотя бы въ самой глухой формѣ, до тѣхъ поръ нѣтъ и общества, а есть просто сумма людей. Какъ выражается одинъ соціологъ, общество есть тамъ, *гдѣ есть соціальное взаимодѣйствіе;* сумма людей становится обществомъ съ того момента, какъ психика каждаго человѣка будетъ втянута въ общее соціальное чувство, движеніе или настроеніе.

Конечно, дѣйствуя въ соціальной средѣ, какъ мы уже указали, мы совершенно не отдаемъ себѣ отчета въ соціальномъ давленіи,—это значитъ, что мы не со-

знаемъ отчетливо различія между соціальнымъ и такъ сказать досоціальнымъ взаимоотношеніями людей. Но это не мѣшаетъ намъ очень глубоко переживать это различіе, считаться и пользоваться имъ. Если я сажусь въ трамвай, то я очень ясно *переживаю* (хотя рѣдко осознаю это) переходъ отъ простого физическаго сосѣдства съ людьми къ соціальному общенію съ ними—при какомъ-нибудь поводѣ, превращающемъ массу людей, ѣдущихъ въ трамваѣ, въ соціальное единство (въ данномъ случаѣ—въ толпу).

Есть много попытокъ объяснить, какъ возникаетъ соціальное единство; ясно заранѣе, что въ виду психическаго характера соціальной связи, для объясненія соціальнаго общенія можетъ быть использована любая изъ основныхъ сферъ душевной жизни,—умъ, чувство или воля. Первая теорія, исторически наиболѣе вліятельная и связанная съ именами французскаго соціолога Тарда и русскаго мыслителя Н. К. Михайловскаго, признаетъ, что соціальное единство создается вслѣдствіе того, что движенія и дѣйствія одного человѣка *повторяются* другими. Это повтореніе называется *подражаніемъ* и заключается оно въ томъ, что волевой аппаратъ людей обладаетъ способностью отзываться на чужія движенія. Назовемъ эту теорію (пользуясь извѣстнымъ явленіемъ въ физикѣ, когда звуки одного инструмента вызываютъ отвѣтное звучаніе другихъ инструментовъ) *волевымъ резонансомъ*. Эта теорія имѣетъ большой успѣхъ, тѣмъ болѣе, что подражаніе играетъ, дѣйствительно, большую роль въ соціальной жизни. Французскій соціологъ Тардъ, упомянутый уже нами, въ своихъ различныхъ сочиненіяхъ пытался свести къ подражанію всѣ факты соціальной жизни. Но разумѣется съ нимъ нельзя согласиться. Помимо того, что подражаніе, хотя и часто встрѣчаю-

щееся въ жизни, не можетъ охватить всѣ случаи соціальнаго общенія (есть много случаевъ, когда соціальное единство вовсе не выражается въ одинаковыхъ *дѣйствіяхъ*—безъ чего нельзя и говорить о подражаніи),—помимо этого нетрудно убѣдиться, что подражаніе само по себѣ означаетъ только *сходство* въ дѣйствіяхъ людей, но ничего не говоритъ о томъ, какъ это сходство устанавливается, вообще оно *обозначаетъ* фактъ, но не объясняетъ его. Въ самомъ дѣлѣ. Если бы подражаніе объяснялось волевымъ резонансомъ, т.-е. если бы мы при видѣ чужихъ движеній испытывали бы непреодолимую потребность повторять эти движенія, то всѣ бы мы напоминали общество душевно-больныхъ, а не здоровыхъ людей. Повтореніе имѣетъ у насъ мѣсто, но оно бываетъ не такъ часто, и повторяемъ мы, подражаемъ не всѣмъ вообще движеніямъ, которыя мы видимъ, а только тѣмъ, которые почему-нибудь интересуютъ насъ, вообще задѣваютъ наши чувства, нашу эмоціональную сферу. Въ силу этого теорію волевого резонанса нужно отвергнуть, чѣмъ конечно вовсе не устраняется подражаніе, коотрое является фактомъ. Подражаніе не можетъ только объяснить намъ соціальнаго общенія (потому что тамъ, гдѣ нѣтъ подражанія, все-таки можетъ быть соціальное общеніе),—оно наоборотъ, само требуетъ объясненія.

Даже тѣ, кто защищалъ изложенную теорію, не могли ею сами вполнѣ удовлетвориться и признавали, что установленіе соціальнаго единства не можетъ быть вполнѣ объяснено и сводили его къ тѣмъ загадочнымъ фактамъ вліянія одного человѣка на другого, которые извѣстны подъ названіемъ *внушенія, гипноза.* Здѣсь привлекается къ объясненію соціальнаго общенія сфера ума, потому что дѣйствіе внушенія и гипноза заключается, по общему признанію, въ томъ, что въ созна-

ніи другого лица можетъ возникнуть подъ вліяніемъ гипнотизера, вообще производящаго опытъ лица, извѣстный *образъ*—и лишь затѣмъ можетъ послѣдовать то или иное движеніе.

Внушеніе часто имѣетъ мѣсто въ соціальномъ общеніи, этого нельзя отрицать; изслѣдованія внушаемости, показывающія впрочемъ, что наиболѣе чуткимъ къ внушеніямъ является дѣтскій возрастъ и, что внушаемость съ годами падаетъ, убѣждаютъ, что въ извѣстныхъ предѣлахъ внушаемость всегда присуща намъ. Однако все же внушеніе не можетъ служить *основой* соціальнаго сближенія именно потому, что оно имѣетъ ограниченные предѣлы. Съ другой стороны наблюденія показываютъ, что внушеніе происходитъ тѣмъ сильнѣе и быстрѣе, чѣмъ глубже и крѣпче соціальныя связи между данными людьми. Такъ, напр., въ семьяхъ внушеніе имѣетъ мѣсто очень часто; взаимная симпатія усиливаетъ внушаемость, наоборотъ, враждебныя отношенія, раздвигающія людей, ослабляютъ внушаемость. Все это заставляетъ признать, что внушеніе само выростаетъ на почвѣ соціальнаго общенія, предполагаетъ его и только, если такъ можно выразиться, реализуетъ, осуществляетъ то единство, которое установилось до него, проявляетъ его во вліяніи ума одного на умъ другого человѣка. Скажемъ въ болѣе общей формѣ,—умственный (интеллектуальный) обмѣнъ вообще является *продуктомъ* соціальнаго общенія. Психологія дѣтства устанавливаетъ даже, что благодаря лишь соціальному общенію выростаютъ и крѣпнутъ высшія формы мышленія (т. наз. дедуктивное и индуктивное мышленіе). При отсутствіи соціальной близости наше стремленіе воздѣйствовать на умъ другого лица часто остается безплоднымъ. Всѣмъ извѣстная безплодность чтенія всякихъ нравоученій

объясняется какъ разъ невозможностью через посредство ума воздѣйствовать на личность,—наоборотъ тамъ, гдѣ существуетъ извѣстная близость, гдѣ уже установилось единство и довѣріе другъ къ другу, тамъ выслушиваются съ глубокимъ вниманіемъ чужія рѣчи и мысли. Если мы интересуемся человѣкомъ, какъ жадно мы ловимъ каждое его слово и стремимся проникнуть въ его мысли! Какъ мало вліяютъ на насъ, наоборотъ, чужія мысли, если мы равнодушно относимся къ тому, кто ихъ высказываетъ! Тайна авторитета, играющаго большую роль въ жизненныхъ отношеніяхъ и особенно въ педагогическомъ дѣлѣ, сводится какъ разъ къ установленію такихъ соціальныхъ связей, *на основѣ которыхъ* пріобрѣтаютъ вѣсъ и значеніе наши слова. Малѣйшее замѣчаніе авторитетнаго для насъ человѣка глубоко отзывается въ нашей душѣ и вмѣстѣ съ тѣмъ самыя глубокія мысли людей, для насъ неавторитетныхъ, скользятъ мимо насъ!

Все это убѣждаетъ насъ въ томъ, что привлекать интеллектуальную сферу для объясненія того, какъ *устанавливается* соціальное сліяніе, невозможно. Но въ силу этого для насъ выступаетъ необходимость искать тайну этого слiянія въ сферѣ чувствъ, въ эмоціональной области. Не трудно убѣдиться, что мы здѣсь находимся на истинномъ пути. Соціальныя связи устанавливаются или разрушаются въ зависимости отъ эмоціональной нашей близости,— и чѣмъ эта послѣдняя глубже, тѣмъ сильнѣе и продуктивнѣе соціальное общеніе между людьми. На основѣ эмоціональной близости выростаетъ и *дальнѣйшій психическій обмѣнъ*, создается взаимодѣйствіе умовъ, создается единство въ дѣйствіяхъ. Тайна соціальнаго сближенія можетъ быть найдена въ нашей *эмоціональной отзывчивости* или употребляя уже приведенный выше терминъ—*въ эмо-*

ціональномъ резонансѣ. Когда вы идете по улицѣ и увидѣвъ собравшуюся толпу присоединяетесь къ ней, то васъ побуждаетъ къ этому эмоціональное движеніе— любопытство, интересъ. Мы вступаемъ членами только въ тѣ корпораціи, которыя намъ чѣмъ-нибудь нравятся, чѣмъ-нибудь насъ привлекаютъ; сила и крѣпость соціальныхъ связей въ прямой мѣрѣ и зависятъ отъ силы нашихъ чувствъ въ отношеніи къ нимъ.

Намъ изначально присуща способность эмоціональной отзывчивости. Одно уже *присутствіе людей* вліяетъ на насъ. Всѣ мы знаемъ, что, когда во время интимной бесѣды съ другимъ человѣкомъ входитъ третій,—интимная бесѣда становится невозможной. Одно присутствіе третьяго лица намъ мѣшаетъ, *насъ волнуетъ,* вообще дѣйствуетъ на насъ эмоціонально. Мы не можемъ быть безразличны по отношенію къ людямъ, они эмоціонально насъ возбуждаютъ. Это особенно ярко сказывается въ скопленіяхъ людей. Идите въ театръ и проанализируйте себя,—могли ли бы вы *такъ же* наслаждаться спектаклемъ, если бы театръ былъ пустъ? Нѣтъ! Однимъ изъ важнѣйшихъ источниковъ наслажденія въ театрѣ является то, что мы переживаемъ сценическое представленіе вмѣстѣ съ другими людьми. Помимо того, что мы, выражая наше удовольствіе, переживаемъ его сильнѣе, можно сказать на ново заражаемся имъ, когда видимъ удовольствіе написаннымъ на лицахъ другихъ людей,—помимо этого самое присутствіе массы людей доставляетъ намъ огромное наслажденіе. Люди влекутъ насъ къ себѣ и быть среди людей—огромное наслажденіе. Вотъ отчего такъ легко образуются всюду толпы; говоритъ же наша пословица, что «на людяхъ и смерть красна». Всѣ наши чувства переживаются нами острѣе, когда переживаются сообща. Вотъ отчего мы любимъ дѣ-

литься не только горемъ, но и радостью,—въ соціальныхъ условіяхъ открывается просторъ для жизни чувствъ, *создаются особенно благопріятныя условія для ихъ развитія.* Нѣкоторыя чувства могутъ получить просторъ только въ соціальныхъ условіяхъ; тѣ задержки, которыя обычно подавляютъ наши чувства, исчезаютъ, перестаютъ дѣйствовать, когда мы находимся въ массѣ. Отсюда тѣ особенности толпы, которыя давно обращали на себя вниманіе: въ толпѣ возможенъ такой подъемъ чувствъ, какой никогда не бываетъ подъ силу отдѣльному человѣку. Вопреки нѣкоторымъ соціологамъ, которые утверждаютъ, что толпа всегда и и морально и интеллектуально *ниже* каждаго изъ ея участниковъ, мы должны сказать, что толпа вообще живетъ *иной*, болѣе яркой эмоціональной жизнью. Она часто падаетъ ниже уровня ея участниковъ, она способна къ самой ужасной низости и жестокости, но толпа бываетъ способна и къ такому героизму, къ такимъ высокимъ движеніямъ, которыя никогда не бываютъ подъ силу отдѣльнымъ участникамъ ея. Причина этого заключается въ томъ, что вообще соціальное общеніе *сильнѣе всего* сказывается на эмоціональной сферѣ (вслѣдствіе того, что лишь черезъ эмоціональную сферу возникаетъ вообще соціальное сближеніе). Никогда отдѣльный человѣкъ не бываетъ способенъ къ той паникѣ, къ тому гнѣву, къ тому веселому возбужденію, къ такому энтузіазму, экстазу, героическому настроенію, какъ въ толпѣ! Всѣ чувства при соціальномъ общеніи какъ бы получаютъ особое питаніе, становятся болѣе живыми и яркими.

Въ эмоціональной сферѣ имѣетъ мѣсто одинъ законъ, о которомъ здѣсь необходимо упомянуть—*законъ двойного выраженія чувствъ.* Дѣло въ томъ, что всякое чувство требуетъ своего выраженія и при томъ

двойного — тѣлеснаго и психическаго. Тѣлесное выраженіе чувства соститъ въ движеніяхъ какъ всего тѣла, такъ особенно мускуловъ лица (въ силу чего лицо наше, имѣетъ «выраженіе»), психическое выраженіе чувства заключается въ той психической работѣ, которая состоитъ въ проясненіи и осмысливаніи чувства. Эта послѣдняя работа, хотя и имѣетъ характеръ мышленія, но она настолько далека отъ мышленія, занятаго познаніемъ, что ее въ отличіе отъ познавательнаго мышленія, называютъ эмоціональнымъ мышленіемъ, или что то же самое—работой воображенія. При соціальномъ общеніи подъемъ въ сферѣ чувствъ обнаруживается какъ въ области движеній тѣлесныхъ, такъ и въ психической работѣ. Нигдѣ такъ не разыгрывается наше воображеніе, какъ при соціальномъ общеніи,—и свойственное главнымъ образомъ дѣтскому возрасту явленіе игры, въ которомъ одновременно выступаетъ и тѣлесная активность и работа воображенія, занимаетъ всегда значительное мѣсто въ жизни толпы. Быть можетъ элементъ игры въ исторіи толпы является даже рѣшающимъ.

Итакъ, соціальное сближеніе впервые происходитъ на эмоціальной основѣ. Уже одно присутствіе другихъ людей дѣлаетъ меня эмоціонально чуткимъ къ нимъ и во мнѣ развивается влеченіе къ людямъ, стремленіе слиться съ ними въ одно цѣлое или наоборотъ, возникаетъ антипатія, стремленіе уйти отъ данныхъ людей. Тамъ, гдѣ не устанавливается эмоціональнаго сближенія, тамъ, гдѣ люди остаются равнодушны другъ къ другу, тамъ они могутъ быть только физическими сосѣдями, но не могутъ вступить въ соціальное взаимодѣйствіе. На почвѣ эмоціональнаго сближенія происходитъ уже дальнѣйшій психическій обмѣнъ: прежде всего люди заражаютъ другъ друга своими чувствами,

что происходитъ особенно легко, такъ какъ всякое чувство ищетъ своего выраженія. При общемъ эмоціональномъ сближеніи видъ чужого горя и меня настраиваетъ на грустный ладъ, чужая радость отзывается во мнѣ; наоборотъ при эмоціональномъ отталкиваніи чужая радость раздражаетъ насъ, чужое горе часто вызываетъ насмѣшку. За эмоціональнымъ обмѣномъ легко устанавливается интеллектуальный обмѣнъ, легко возникаетъ подражаніе чужимъ движеніямъ, разъ они нравятся мнѣ, вообще возбуждаютъ меня.

Соціальное взаимодѣйствіе прозрачнѣе всего въ психологіи толпы, которую мы только что анализировали, но оно остается тѣмъ же и въ иныхъ видахъ соціальныхъ связей. Не входя здѣсь въ подробный анализъ этихъ фактовъ,—отмѣтимъ только одно: чѣмъ меньше доля индивидуальнаго участія въ соціальномъ цѣломъ, тѣмъ глуше сознаніе соціальнаго единства. Эта слабая выраженность соціальнаго сознанія имѣетъ мѣсто часто въ отношеніи политическаго, національнаго, религіознаго единства. Въ насъ живетъ сознаніе своей принадлежности къ соціальному цѣлому, но оно какъ бы отодвигается глубоко въ нѣдра души, и только въ случаяхъ какой-нибудь катастрофы мы ярко переживаемъ цѣнность родины или другого соціальнаго цѣлаго. Именно въ силу этого и необходимо соціальное воспитаніе: оно должно извлекать изъ нѣдръ души имѣющійся тамъ матеріалъ соціальныхъ связей, должно *питать* эти въ психической глуши остающіяся чувства, давать имъ просторъ и *открывать возможность ихъ выраженія.* Соціальныя чувства глохнутъ вѣдь только оттого, что для нихъ нѣтъ повода къ ихъ выраженію. Такъ чувство родины просыпается тогда, когда наступаетъ возможность и необходимость отдать свои силы на пользу родины. Поэтому задача соціальнаго воспи-

танія и заключается въ томъ, чтобы раскрыть передъ глохнущими социальными чувствами возможность широкаго и продуктивнаго ихъ выраженія.

Огромное значеніе въ исторіи нашего соціальнаго самосознанія играетъ тотъ фактъ, что мы никогда не принадлежимъ къ *одному* соціальному цѣлому, но одновременно принадлежимъ къ нѣсколькимъ соціальнымъ цѣлымъ, или какъ выражаются соціологи, къ нѣсколькимъ соціальнымъ кругамъ. Чѣмъ ниже стоитъ соціальное развитіе, тѣмъ къ меньшему числу соціальныхъ круговъ мы принадлежимъ, чѣмъ выше,—тѣмъ въ большее число соціальныхъ круговъ мы входимъ.

Въ наше время всѣ мы участвуемъ во многихъ соціальныхъ кругахъ. У насъ есть политическая, національная, религіозная жизнь; каждый изъ насъ имѣетъ свою профессію, имѣетъ семью, участвуетъ въ различныхъ обществахъ, читаетъ опредѣленныя газеты, журналы, книги, вообще приходитъ въ соприкосновеніе съ различными соціальными кругами. Въ каждомъ изъ насъ какъ бы скрещиваются эти различные соціальные круги, и въ каждомъ изъ нихъ мы играемъ особую роль. Какъ блестяще выяснилъ въ своихъ работахъ извѣстный соціологъ Зиммель, именно эта принадлежность отдѣльнаго человѣка къ различнымъ соціальнымъ кругамъ и *освобождаетъ его отъ власти каждаго изъ нихъ*. Принадлежа одновременно къ нѣсколькимъ соціальнымъ кругамъ, я не такъ уже завишу отъ каждаго изъ нихъ, и крахъ въ одномъ *не роняетъ меня въ другомъ*.

Въ силу этого индивидуальное самосознаніе крѣпнетъ именно по мѣрѣ расширенія соціальныхъ связей; чѣмъ больше этихъ соціальныхъ связей, тѣмъ болѣе независимъ человѣкъ отъ каждой изъ нихъ, тѣмъ болѣе оно обладаетъ свободой въ отношеніи къ нимъ. Съ

усиленіемъ соціальныхъ связей человѣкъ въ общемъ подчиняется гораздо большему числу соціальныхъ вліяній,—но именно этотъ самый фактъ служитъ освобожденію индивидуальности изъ-подъ гнета соціальныхъ связей. Этотъ фактъ исторически выражается въ усиленіи индивидуализма, въ повышеніи у личности ея запросовъ какъ разъ именно въ новѣйшее время,—а въ развитіи отдѣльнаго человѣка онъ сказывается тѣмъ, что наша индивидуальность становится разностороннѣе, богаче и болѣе независимой, чѣмъ шире ея соціальныя связи.

Запомнимъ этотъ существенный фактъ! Мы, видимъ, что благо индивидуальности заключается въ усиленіи и расширеніи соціальной активности. Чѣмъ больше отдаемъ мы себя соціальной дѣятельности, чѣмъ многообразнѣе наши соціальныя связи, тѣмъ выше стоитъ индивидуальность въ своемъ развитіи. Такъ оправдываются извѣстныя слова Спасителя: «Кто потеряетъ свою душу ради Меня, тотъ обрететься». Живя для ближнихъ, для людей, теряя себя въ нихъ, мы вступаемъ на высшій, достойнѣйшій путь нашего индивидуальнаго развитія.

Если мы обратимся къ изученію соціальныхъ силъ въ душѣ ребенка, то мы убѣдимся, что съ самыхъ раннихъ лѣтъ дѣтская душа какъ бы насквозь пронизывается лучами соціальности. Неудивительно поэтому, что ни одинъ возрастъ не бываетъ такъ склоненъ къ соціальной жизни, какъ дѣтскій. Мы взрослые и менѣе нуждаемся въ соціальномъ общеніи и сознаемъ себя болѣе независимыми отъ соціальныхъ связей, а вмѣстѣ съ тѣмъ эмоціональный холодокъ, обычно по-

селяющiйся въ душѣ съ годами, дѣлаетъ насъ соцiально болѣе тупыми. Дѣтская душа легче и полнѣе раскрывается для соцiальнаго сближенiя, дѣти легче сходятся, скорѣе привязываются и въ силу этого соцiально болѣе чутки, чѣмъ мы взрослые.

Уже при общемъ взглядѣ на перiодъ дѣтства становится ясной огромная роль соцiальнаго общенiя въ формированiи дѣтской души. Ни одно живое существо не знаетъ столь длиннаго дѣтства, какъ человѣкъ. Самые близкiе наши сосѣди по животному царству очень скоро послѣ рожденiя становятся способными вести самостоятельную борьбу за существованiе. А человѣкъ? Прежде, чѣмъ мы созрѣемъ физически, прежде, чѣмъ мы духовно окрѣпнемъ настолько, чтобы быть способными къ самостоятельной, отвѣтственной дѣятельности, проходитъ много лѣтъ. Отчего это такъ? Современная наука такъ отвѣчаетъ на этотъ вопросъ. Всѣ живыя существа получаютъ свои основныя силы благодаря наслѣдственности, и имъ нуженъ лишь нѣкоторый опытъ, нѣкоторая помощь со стороны родителей, чтобы вести самостоятельную жизнь. Если бы человѣкъ былъ существомъ только физическимъ,—и его тѣло могло бы въ теченiе нѣсколькихъ недѣль стать способнымъ къ выполненiю всѣхъ движенiй. Но чтобы войти въ общество, дитя должно созрѣть не только физически, но созрѣть и духовно. Все, что человѣчество добывало въ теченiе своей исторiи, все это передается въ сгущенномъ видѣ отъ поколѣнiя къ поколѣнiю. Языкъ, религiя, нравы и обычаи, памятники литературы, результаты науки,—все это нужно усвоить, все это наслѣдство нужно сдѣлать своимъ, нужно его узнать и имъ овладѣть. Только благодаря тому, что каждое поколѣнiе прiобщается къ тому, что было добыто предыдущими поколѣнiями, человѣчество

не топчется на одномъ мѣстѣ, но съ каждымъ поколѣніемъ идетъ впередъ. Соціальный прогрессъ возможенъ только потому, что результаты дѣятельности предыдущихъ поколѣній сохраняются и передаются по наслѣдству слѣдующимъ поколѣніямъ. Здѣсь мы имѣемъ дѣло уже *не съ физической* наслѣдственностью, съ помощью которой дитя отъ родителей получаетъ тѣ или иныя свойства, а *съ соціальной наслѣдственностью.* Всю совокупность духовнаго содержанія, накопленнаго предыдущими поколѣніями, называютъ *традиціей,*— и вотъ для усвоенія традиціи и нужно столь длинное дѣтство, какое свойственно человѣку. Мы не можемъ стать людьми въ истинномъ смыслѣ этого слова, пока мы не пріобщимся къ традиціи, пока мы не усвоимъ ея главнаго содержанія. Ни одинъ человѣкъ, конечно, никогда не въ состояніи усвоить всего содержанія традиціи, но отъ поколѣнія къ поколѣнію въ живомъ соціальномъ общеніи, въ живомъ соціальномъ единствѣ хранится эта традиція. Черезъ одно усвоеніе языка и словъ, его составляющихъ, дитя пріобщается къ великой исторической работѣ человѣческаго духа, овладѣваетъ чудеснымъ орудіемъ мышленія. Смыслъ дѣтства заключается, такимъ образомъ, въ усвоеніи необходимаго матеріала традиціи *), которое вводитъ дитя въ современную жизнь, въ ея исканія и стремленія, ея устои и обычаи. Черезъ традицію душа ребенка наполняется «чужимъ» содержаніемъ, но оно очень скоро становится своимъ, роднымъ,—да и правильно! Вѣдь общество—это мы сами, и погружаясь въ традицію, мы остаемся въ родной средѣ.

---

*) Заслуга въ установленіи этого важнаго положенія психологіи дѣтства принадлежитъ американскому ученому *Болдвину.* См. списокъ его трудовъ въ концѣ книги.

Одинъ изъ выдающихся изслѣдователей дѣтской души *) высказалъ одну мысль, которой намъ нужно коснуться. Имѣя въ виду то, что игры занимаютъ столь важное мѣсто въ дѣтской жизни и установивъ, что въ играхъ дѣти упражняютъ свои физическія и психическія силы и какъ бы начерно подготовляется къ жизни, Гросъ резюмировалъ свою теорію въ такихъ словахъ: «Мы не потому играемъ, что мы дѣти, но для того и дѣтство намъ дано, чтобы мы играли». Смыслъ дѣтства дѣйствительно заключается въ играхъ; въ нихъ дитя развиваетъ свои силы, но развиваетъ ихъ *не механически*, а въ осмысленныхъ играхъ, въ которыхъ содержаніе взято изъ окружающей жизни. Если бы однако дитя развивало свои силы на реальныхъ предметахъ (ѣздило бы, напр., на настоящей лошади), оно при своей неловкости и слабомъ пониманіи окружающаго могло бы скоро погибнуть. Игры могутъ быть плодотворными, могутъ сыграть свою роль лишь въ томъ случаѣ, если дѣти пользуются при этомъ невиннымъ, неопаснымъ матеріаломъ (веревочки вмѣсто лошадей). На небольшомъ и невинномъ матеріалѣ дитя съ помощью *воображенія* строитъ себѣ міръ, въ которомъ оно можетъ безопасно дѣлать любыя движенія. Воображеніе является поэтому главной психической силой, на которую опирается процессъ формированія дѣтской души. Въ воображаемомъ мірѣ не только легка, но вмѣстѣ съ тѣмъ и неизбѣжна свобода; передъ ребенкомъ открывается широкій психическій просторъ, благодаря чему имѣютъ возможность проявляться всѣ силы дѣтской души.

Но почему рано развивается воображеніе и какъ оно обслуживаетъ раннюю активность дитяти? Мы уже

---

*) *К. Гросъ.* Душевная жизнь ребенка. Рус. пер.

видѣли, что воображеніе, есть не что иное, какъ та психическая работа, въ которой чувства находятъ свое «выраженіе», вообще раскрытіе. Всякое эмоціональное возбужденіе ведетъ къ работѣ воображенія. Вмѣстѣ съ тѣмъ, надо имѣть въ виду, что наша активность можетъ имѣть два регулятора—волевой и эмоціональный. Въ системѣ психическихъ силъ раньше дѣйствуетъ эмоціональный регуляторъ; активность ребенка (помимо, такъ наз., рефлекторной, инстинктивной и импульсивной активности) вызывается эмоціональными переживаніями его. Волевой же аппаратъ создается позднѣе и въ нѣкоторыхъ своихъ функціяхъ (въ развитіи задержекъ) вообще созрѣваетъ медленно. Итакъ, ранняя стадія дѣтской жизни представлена широкимъ развитіемъ эмоціональной жизни и въ связи съ этимъ развитіемъ воображенія. Интеллектъ ростетъ пока медленно, равно какъ и волевой аппаратъ.

Такъ психическій укладъ ребенка соотвѣтствуетъ задачамъ дѣтства: яркое развитіе эмоціональной жизни способствуетъ росту воображенія, и игры развиваются на матеріалѣ, наполовину сотканномъ изъ воображенія. Усвоеніе соціальной традиціи (на ряду съ развитіемъ тѣлесныхъ и духовныхъ силъ составляющее основное *содержаніе* дѣтской жизни) тоже облекается въ значительной мѣрѣ въ форму игръ. Дитя «начерно»—на матеріалѣ, наполовину сотканномъ съ помощью воображенія,—усваиваетъ самыя различныя соціальныя отношенія. Остроумно говоритъ по этому поводу одинъ мыслитель, что поэзія съ ея вымышленными героями прививаетъ «ядъ» соціальныхъ отношеній, чтобы ослабить дѣйствительное приближеніе къ запутанной соціальной жизни,—подобно тому, какъ прививка оспеннаго яда предохраняетъ отъ дѣйствительной болѣзни. Играя мы легко и просто усваиваемъ различныя со-

ціальныя «позы», различныя отношенія, игра поэтому является очень существеннымъ факторомъ въ соціальномъ созрѣваніи ребенка. Всѣ игры, дѣйствительно, соціальны по своей конструкціи; когда нѣтъ налицо реальной соціальности, дитя создаетъ воображаемую (напр., куклы). Одушевляя всю природу, даже мертвыя вещи (мебель, игрушки и т. д.) дитя безконечно расширяетъ свои соціальные горизонты. Оно дышетъ и живетъ соціальными переживаніями; въ соціальной средѣ находитъ для себя выходъ и въ то же время питаніе его эмоціональная сфера. Подлинный духъ солидарности струится въ играхъ дѣтей, являясь какъ бы голосомъ природы, указывающимъ на существенное значеніе соціальности въ развитіи человѣка.

Какъ превосходно показалъ въ своихъ трудахъ американскій ученый Болдвинъ, самосознаніе ребенка развивается при непрерывномъ взаимодѣйствіи его съ соціальной средой. Дитя очень рано, еще до возникновенія мышленія въ его подлинныхъ формахъ, обнаруживаетъ поразительную *способность къ соціальному оріентированію*. Надо сказать, что въ внутреннемъ мірѣ юной души занимаютъ огромное мѣсто два переживанія—переживаніе своей силы и переживаніе своей слабости. Изъ переживанія силы, которое накопляется, растетъ и концентрируется на протяженіи всей жизни, рождается *самоутвержденіе* личности, вообще развивается и зрѣетъ индивидуальность съ ея собственной иниціативой, творчествомъ. Смѣлость, порой упрямство, сила воли, уваженіе къ самому себѣ, стремленіе настоять на своемъ, добиться осуществленія своихъ плановъ—таковы тѣ психическіе факты, въ которыхъ обнаруживается ростъ индивидуальности. Но не менѣе существенную роль въ созрѣваніи личности играетъ и переживаніе своей слабости,—и оно тоже является

центромъ, вокругъ котораго всю жизнь собираются однородныя переживанія. Черезъ эти переживанія глядитъ въ индивидуальность соціальная среда, къ которой ей приходится приспособляться, съ которой необходимо считаться. Приспособленіе, послушаніе, подражаніе, смиреніе, стремленіе къ образованію, работа надъ собой, самоограниченіе, привычка считаться съ людьми, наконецъ, весь процессъ усвоенія традиціи— все это формы второй активности. Индивидуальность и соціальная среда какъ бы воспроизводятся въ глубинѣ самой личности, образуя два полюса, вокругъ которыхъ вращается весь психическій процессъ. Дитя съ самыхъ первыхъ дней научается соціальному оріентированію: оно распускается на рукахъ у матери и сравнительно скоро успокаивается у строгой няни; оно не рискуетъ настаивать на своемъ въ присутствіи отца, но нѣтъ ему никакого удержу, когда дитя имѣетъ дѣло съ доброй бабушкой. Кто не знаетъ этого, если онъ имѣлъ дѣло съ дѣтьми?

Одновременное существованіе двухъ полюсовъ психическаго развитія имѣетъ огромный смыслъ. Личность выйдетъ однобокой, если одинъ полюсъ будетъ развиваться на счетъ другого: личность выходитъ узко-эгостичной, любящей только себя, упрямой, деспотичной, если въ ней слабо развивается второй психическій полюсъ, если она не считается съ соціальной средой. Но личность дѣйствительно теряетъ себя, теряетъ свои силы, творчество, способность къ иниціативѣ, становится дряблой и не умѣетъ отстоять свою личность, если въ ней преимущественно развивается приспособленіе къ соціальной средѣ. Соціальная среда не должна подавлять личность, но личность не должна забывать о соціальной средѣ; лишь одновременное развитіе индивидуальной силы и соціальныхъ навыковъ

намѣчаетъ путь нормальнаго развитія личности. Задача воспитанія, формулированная какъ развитіе личности для нея самой, не только будетъ односторонней и жизненно опасной,—но она лишила бы личность важнѣйшаго момента въ ея созрѣваніи, она уродовала бы личность, лишая ее плодотворнаго соціальнаго питанія. *Личность ребенка можетъ нормально развиться лишь въ соціальныхъ условіяхъ.* Задача воспитанія въ томъ и заключается, чтобы эти соціальныя условія не подавляли, а питали личность, а съ другой стороны, чтобы личность проявляла себя не въ грубомъ самоутвержденіи, но въ истинномъ сотрудничествѣ съ другими людьми. Развитіе истинной солидарности не есть только соціальный идеалъ, не есть только требованіе жизни,—нѣтъ—это путь, намѣченный природой человѣка. Въ развитіи солидарности, не подавляющей личность, къ связывающей ее въ тѣсномъ сотрудничествѣ съ соціальной средой, заключается лучшее средство создать нормальныя условія созрѣванія дѣтской души.

Наличность двухъ полюсовъ психическихъ переживаніи объясняетъ намъ ростъ самосознанія ребенка. Первоначально дитя не отдаетъ себѣ отчета въ томъ, что оно есть особое существо, отдѣльная личность, оно не отдѣляетъ, не выключаетъ себя изъ соціальной среды. Наоборотъ, попробуйте дитя унести изъ знакомой обстановки, отъ знакомыхъ лицъ,—оно будетъ волноваться и плакать. Ему легко только среди знакомыхъ лицъ, въ родной соціальной обстановкѣ. Но здѣсь дитя то смѣло проявляетъ себя, то приспособляется и смиряется. Передъ нимъ мелькаютъ образы родныхъ,—но оно не знаетъ ихъ внутренней жизни,—оно просто воспринимаетъ ихъ, какъ живыя личности. На этой стадіи дитя, не выдѣляющее себя изъ окружающей среды, къ

себѣ относится такъ, какъ относятся къ нему окружающіе. Оно считаетъ себя «Ваней», «Митей», «Надей» и т. п., оно себя расцѣниваетъ чужими оцѣнками, глядитъ на себя чужими глазами, думаетъ о себѣ чужими словами, словомъ для себя дитя пока *только членъ соціальной связи*, тотъ, кого *другіе* зовутъ «Ваней». Оно думаетъ о себѣ, потому что о немъ думаютъ другіе, оно и думаетъ о себѣ именно то, что слышитъ отъ другихъ. Безъ этихъ «другихъ», безъ живой соціальной среды дитя не могло бы себя выдѣлить, а въ ней оно считаетъ себя *такимъ*, какимъ считаютъ его окружающіе люди. Значеніе живой соціальной среды, значеніе соціальнаго общенія въ этомъ зачинающемся сомасознаніи—не только огромное, но можно сказать исключительное. Болдвинъ называетъ эту стадію «проективной»—отъ слова «проектъ». *Передъ* (по-латыни «про») ребенкомъ выступаютъ («предлежатъ») соціальные образы («проекты») и на языкѣ этихъ образовъ, этихъ проектовъ онъ толкуетъ и самого себя. Забавно слушать, какъ дѣти, едва начинающіе говорить, говорятъ о себѣ словами окружающихъ. «Тебѣ говорятъ уйти, а ты все сидишь и сидишь», укоризненно качая головой, говорилъ самъ себѣ, помню я, одинъ близкій мнѣ мальчикъ...

Въ проективную стадію дитя уже выдѣляетъ себя изъ окружающей среды, но только глядитъ на себя чужими глазами, судитъ о себѣ чужими словами. Поэтому уже въ эту пору начинается подражаніе окружающимъ людямъ, поскольку ихъ дѣйствія стоятъ передъ глазами ребенка и привлекаютъ къ себѣ вниманіе, вообще эмоціонально возбуждаютъ его. По мѣрѣ развитія проективныхъ переживаній у образовавшагося центра самосознанія начинаютъ группироваться тѣ, бывшія доселѣ расплывчатыми и неопредѣленными пе-

реживанія, которыя слагаются изъ чувствъ и стремленій, а главное изъ опыта самостоятельной активности. Глубины души какъ бы раскрываются для самосознанія и тотъ, кто былъ для самого себя «Ваней», кто глядѣлъ на «себя» чужими глазами, въ этой работѣ самосознанія находитъ матеріалъ, притекающій извнутри. Наступаетъ вторая стадія развитія самосознанія, которую Болдвинъ называетъ *субъективной*. Здѣсь происходитъ накопленіе въ самосознаніи матеріала, подымающагося изъ нѣдръ души, *дитя находитъ самого себя*, открываетъ въ «себѣ» интимный, никому чужому недоступный центръ внутренней жизни. Здѣсь полагается новое отдѣленіе личности отъ окружающихъ людей: до сихъ поръ оно хотя отдѣляло себя отъ другихъ, но считало себя «такимъ же, какъ они». Это было не отдѣленіе своей личности, какъ отдѣльнаго *тѣла* (такъ часто, что совершенно неправильно описываютъ этотъ процессъ психологи,—дитя вѣдь никогда въ эту пору не различаетъ въ себѣ «души» и «тѣла»),—но отдѣленіе себя отъ *подобныхъ* же живыхъ существъ. Во второмъ же періодѣ то *внѣшнее* трактованіе себя, которое характерно для проективной стадіи, освѣщается *извнутри*, пріобрѣтаетъ внутреннее содержаніе. Самосознаніе, какъ бы создаетъ *двойной ликъ человѣка:* одинъ, какимъ онъ выглядитъ для другихъ (о чемъ дитя узнаетъ изъ словъ и дѣйствій окружающихъ людей) и другой, какимъ онъ выглядитъ для самого себя. Оба эти лика, оба эти рисунка *навсегда остаются въ нашемъ опытѣ* и даже немыслимы одинъ безъ другого; жизнь наполняетъ ихъ новымъ содержаніемъ, мѣняетъ ихъ смыслъ, но въ нашемъ самосознаніи *всегда* на лицо оба рисунка,—какимъ мы выглядимъ для другихъ, какимъ представляемся самимъ себѣ. Это *двойное* представленіе о самомъ себѣ

является слѣдствіемъ того, что личность *никогда не сознаетъ себя внѣ соціальной среды*, но всегда, въ самыхъ интимныхъ, въ самыхъ задушевныхъ своихъ движеніяхъ сознаетъ себя въ соціальной средѣ, въ силу чего на каждое наше внутреннее движеніе мы смотримъ двойственно, судимъ о немъ съ чужой точки зрѣнія и съ точки зрѣнія внутренней. Можно даже сказать, что соотвѣтственно тому, что проективная стадія предшествуетъ субъективной, наше сужденіе о самихъ себѣ съ *чужой* точки зрѣнія выступаетъ первымъ. Часто во многихъ своихъ внутреннихъ движеніяхъ мы взрослые и то не подымаемся надъ проективной самохарактеристикой. Мы всегда чрезвычайно болѣзненно считаемся съ тѣмъ, какъ будетъ выглядѣть нашъ поступокъ; боязнь насмѣшки, презрительнаго взгляда, небрежнаго отношенія часто парализуетъ лучшія и благороднѣйшія наши движенія. Именно здѣсь-то и выступаетъ въ полномъ своемъ объемѣ *соціальное давленіе*, къ которому мы очень чувствительны, хотя и не отдаемъ себѣ отчета въ этомъ. Наиболѣе яркимъ симптомомъ соціальнаго давленія является та страшная острота, какой можетъ достигать въ насъ *соціальный стыдъ*. Мы боимся общественнаго осужденія и если бы даже тяжелый общественный приговоръ, осудившій насъ, оказался ошибкой, что потомъ и вскрылось бы передъ всѣми,—все равно эта тѣнь навсегда ложится мракомъ въ душѣ. Есть упреки, есть подозрѣнія, есть даже слова, которыя не выноситъ личность со стороны окружающей среды. Эта высокая чувствительность къ оцѣнкамъ со стороны окружающихъ людей показываетъ, что проективная форма самосознанія никогда не исчезаетъ изъ души, но будучи первой во времени, она остается первой и по своему значенію. Нуженъ длительный ростъ личности, нужна

выдающаяся сила индивидуальности, чтобы сохранить уваженіе къ самому себѣ въ то время, какъ общество, повѣривъ клеветѣ, обрушивается на личность упреками и презрѣніемъ. Немногіе могутъ выдержать этотъ конфликтъ съ соціальной средой.

Личность можетъ вырваться изъ цѣпкихъ объятій соціальной среды, имѣющей такое страшное вліяніе на самооцѣнку человѣка лишь однимъ путемъ—въ созданіи идеала, стоящаго выше какъ личности, такъ и общества. Не говоря здѣсь о томъ, какъ возникаетъ это представленіе объ идеалѣ *), скажемъ, что когда дитя возвышается до сознанія идеала, то этимъ создается психическая опора въ конфликтѣ личности со средой, въ конфликтѣ двухъ теченій въ самосознаніи. Давленіе общества, непосредственно очень сильное и никогда не падающее очень низко, очень ослабляется однако тѣмъ, что надъ нимъ возвышается нѣкоторая идеальная сфера, съ которой теперь приходится больше всего считаться личности. Возникновеніе нравственности, какъ таковой, открываетъ для личности новый и плодотворный путь ея индивидуальнаго созрѣванія, укрѣпляетъ ея независимость. Чѣмъ чаще расходится среднее соціальное сужденіе съ этой идеальной сферой, тѣмъ легче личности противоставлять себя соціальной средѣ. Въ итогѣ часто личность не только не считается съ соціальной средой, но вступаетъ съ ней въ напряженную борьбу. Однако не трудно замѣтить, что при этомъ въ сознаніи личности создается образъ идеальной соціальной среды—и проективная самохарактеристика сохраняется въ душѣ, только человѣкъ судитъ теперь о себѣ не по дѣйствительнымъ соціаль-

---

*) Попытку обрисовать происхожденіе его можно найти у Болдвина въ его трудахъ, хотя она не безупречна.

нымъ къ нему отношеніямъ, а по отношеніямъ воображаемой идеальной среды.

Здѣсь передъ нами выступаетъ во всемъ своемъ значеніи отмѣченный уже фактъ освобожденія личности при скрещиваніи въ ней различныхъ соціальныхъ круговъ. Каждый соціальный кругъ создаетъ въ насъ свою особую проективную работу мысли. На службѣ я гляжу на себя глазами моихъ начальниковъ, сотрудниковъ и подчиненныхъ, въ церкви другой матеріалъ привлекается для самохарактеристики, вообще каждый соціальный кругъ даетъ новый, свой матеріалъ для проективной самохарактеристики. Разумѣется, никто не станетъ утѣшать себя,—если на службѣ глядятъ на него неодобрительно,—тѣмъ, что въ другомъ обществѣ онъ играетъ большую роль и цѣнится высоко: одно не устраняетъ и не замѣняетъ другого. Однако все же, когда въ самосознаніи человѣка его самооцѣнка на основаніи отношеній соціальной среды слагается изъ *многообразнаго* матеріала, то въ этомъ матеріалѣ всегда найдутся данныя, болѣе или менѣе благопріятныя для личности, чѣмъ все же ослабляется тяжесть неудачъ въ другомъ направленіи. Это открываетъ намъ свободу въ соціальномъ оріентированіи, освобождаетъ отъ соціальнаго рабства, потому что мы не теряемъ къ себѣ самоуваженія, если въ какомъ-либо одномъ соціальномъ направленіи мы потерпимъ крахъ. Если, напр., я воображаю, что могу быть хорошимъ артистомъ, то самый жестокій провалъ въ этомъ направленіи, какъ бы ни былъ онъ мучителенъ, смягчается, если въ другомъ направленіи моя дѣятельность успѣшна. Чѣмъ къ большему числу соціальныхъ круговъ принадлежитъ личность, чѣмъ слѣдовательно больше ея соціальныя связи,—тѣмъ свободнѣе становится личность отъ соціальнаго гнета. Конфликты съ

соціальной средой разрѣшимы поэтому и въ такомъ направленіи, что мы можемъ просто уйти изъ той соціальной среды, въ которой намъ тяжело. Но разумѣется все это справедливо лишь отчасти. Порывать тѣ соціальныя связи, съ которыми мы срослись, которыя окружали насъ съ дѣтства,—нелегко. Мы должны, порывая тѣ или иныя соціальныя связи, чувствовать правду свою,—и это дается только въ томъ случаѣ, если въ данномъ конфликтѣ съ нами вмѣстѣ и правда идеала. Обращеніе къ идеалу, возвышающемуся надъ средой и личностью, дѣлаетъ разрывъ соціальной связи подвигомъ и тѣмъ обращается на благо личности, морально ее укрѣпляетъ и возвышаетъ. Но если я бросаю службу, на которой мнѣ трудно работать вслѣдствіе того, что своей недобросовѣстностью я вызываю осужденіе,—то этотъ уходъ не усиливаетъ личность, но расшатываетъ въ сущности уваженіе къ самому себѣ, такъ какъ личность не можетъ опереться на идеалъ.

Съ того момента какъ самосознаніе личности пріобрѣтаетъ внутреннюю, субъективную сторону и личность существуетъ для самой себя въ двухъ сторонахъ, въ двухъ ликахъ,—это удвоеніе невольно переносится нами и на другихъ людей. Мы приходимъ неизбѣжно къ сознанію, что и въ каждомъ человѣкѣ, кромѣ лика, открытаго для всѣхъ, обращеннаго къ соціальной средѣ, есть еще внутренній ликъ, есть внутренняя жизнь, въ которой выступаетъ человѣкъ такимъ, какимъ онъ является для самого себя. Мы не можемъ мыслить эту внутреннюю жизнь другихъ людей иначе, какъ по такому же типу, какъ мы мыслимъ свою собственную внутреннюю жизнь. Въ этой стадіи обогащается и наше самосознаніе, потому что соціальная среда слагается не просто изъ живыхъ существъ, но мы сознаемъ въ

нихъ и внутреннюю сторону, такъ сказать *внѣ соціальную сторону ихъ личности*. Каждый человѣкъ въ нашихъ глазахъ слагается изъ двухъ различныхъ сторонъ—соціальной и внѣсоціальной, открытой для всѣхъ и интимной, открытой только для самой личности. Только съ этого времени наше пониманіе соціальной среды достигаетъ полноты, наше самосознаніе пріобрѣтаетъ законченную форму. Конечно, мы не знаемъ или слабо знаемъ внѣсоціальную жизнь каждой личности,—но мы неизбѣжно представляемъ ее себѣ *по типу* нашей внутренней, внѣсоціальной жизни. Если въ первой проективной стадіи личность судитъ о себѣ на основаніи того, какъ къ нему относится среда, то въ этой третьей стадіи (которую Болдвинъ называетъ *эйективной*) мы судимъ о средѣ, о людяхъ, ее составляющихъ на основаніи своей внутренней жизни. Наши «эйекты»,—т.-е. образы той внутренней жизни, которую мы приписываемъ людямъ («вкладываемъ» въ нихъ), могутъ быть и неудачны,—тогда поведеніе этихъ людей расходится съ тѣмъ, что мы предполагаемъ у нихъ «внутри». Взаимодѣйствіе съ людьми, общеніе съ ними вноситъ свои поправки въ наши «эйекты», въ наше пониманіе чужой душевной жизни. Такимъ образомъ *правильность нашего пониманія другихъ людей зависитъ только отъ богатства нашего соціальнаго опыта;* наоборотъ, чѣмъ ограниченнѣе нашъ соціальный опытъ, тѣмъ неправильнѣе и фантастичнѣе будетъ наше представленіе о чужой внутренней жизни. Какъ справедливо отмѣтилъ знакомый уже намъ соціологъ Зиммель, наше отношеніе къ людямъ зависитъ не столько отъ пониманія соціальной стороны этихъ людей, *сколько отъ пониманія ихъ внѣсоціальной стороны.* Нечего удивляться, что ошибочное пониманіе послѣдней создаетъ не только почву для недоразумѣ-

ній, но создаетъ и настоящія столкновенія людей. Уже въ семьѣ большинство конфликтовъ опредѣляется взаимнымъ непониманіемъ,—тѣмъ болѣе это надо сказать о широкой соціальной жизни. Истинная солидарность всегда будетъ тормозиться взаимнымъ непониманіемъ,—но взаимное пониманіе вообще не можетъ быть добыто ни путемъ образованія, ни путемъ размышленій; только живой соціальный опытъ, его богатство и многообразіе дѣлаютъ насъ такъ сказать соціально зрячими, способными къ правильному соціальному оріентированію.

Мы познакомились съ ростомъ индивидуальнаго сознанія и видимо, что оно развивается лишь при взаимодѣйствіи съ соціальной средой. Человѣкъ никогда не могъ бы подняться до отчетливаго самосознанія, будучи одинокъ,—потому что представленіе о самомъ себѣ, составляемое на основаніи внутреннихъ переживаній, предполагаетъ всегда представленіе о самомъ себѣ, какъ оно слагается изъ отношеній къ намъ другихъ людей, изъ ихъ оцѣнокъ. Соціальная среда является необходимымъ факторомъ въ развитіи индивидуальнаго самосознанія; подобно тому, какъ вся активность личности имѣетъ двойственный характеръ, то развивая личность, то приспособляя ее къ соціальной средѣ, подобно этому наше самосознаніе слагается изъ двойного матеріала.

Личность двойственна въ своемъ самопониманіи, она двойственна въ своей активности; она служитъ себѣ лишь постольку, поскольку служитъ соціальной средѣ, она понимаетъ себя постольку, поскольку понимаетъ живую соціальную среду.

Таковы данныя соціальной психологіи и психологіи дѣтства, равно какъ и психологіи взрослаго человѣка. Соціальная жизнь не есть нѣчто *добавочное* къ инди-

видуальной жизни,—она есть *слагаемое* въ цѣльной жизни личности. Личность образуется при неизслѣдимомъ сплетеніи индивидуальнаго и соціальнаго въ ней,—и ни одинъ элементъ никогда въ ней не отсутствуетъ. Это не значитъ, что во всякой личности мы находимъ нормальное соотношеніе этихъ сторонъ, но во всякомъ случаѣ въ каждой личности обѣ стороны входятъ неизбѣжно. Перевѣсъ, преобладаніе одной стороны надъ другой, подавленіе одною другой ведетъ къ *изломамъ* въ личности, является источникомъ «худосочія» моральнаго, ведетъ къ недоразвитію личности, равнымъ образомъ болѣзненно отзывается и на соціальной средѣ. Остановимся нѣсколько на этомъ пунктѣ: намъ станетъ здѣсь яснымъ возникновеніе въ каждой соціальной организаціи тѣхъ четырехъ группъ, о которыхъ мы говорили выше.

При нормальномъ развитіи личности, при нормальномъ развитіи ея индивидуальной и соціальной стороны мы имѣемъ первую группу истинно соціальную. Такіе люди живо интересуются соціальной жизнью, находятъ въ соціальной дѣятельности необходимое питаніе для себя (для соціальной стороны своего существа), двигаютъ соціальную жизнь впередъ и тѣмъ сами идутъ впередъ. Впрочемъ, такія натуры могутъ силой обстоятельствъ очутиться и въ 4-й группѣ (антисоціальной),—поскольку въ данной соціальной средѣ, застывшей, окаменѣвшей или нездоровой и узкой, трудно ужиться здоровому и морально крѣпкому человѣку. Онъ вступаетъ въ борьбу съ средой именно потому, что самъ является здоровымъ и сильнымъ человѣкомъ. Иногда такіе люди попадаютъ временно и случайно въ антисоціальную группу—просто въ силу закона контраста, которой играетъ вообще огромную роль соціальной динамикѣ.

Но надо отмѣтить, что въ первую группу (истинно соціальную) не всегда попадаютъ люди здороваго и нормальнаго уклада. Въ немъ часто встрѣчаются натуры, у которыхъ соціальная активность развилась на счетъ индивидуальной, у которыхъ ихъ индивидуальность подавлена и не развилась. Къ такимъ, напр., принадлежатъ тѣ, кого съ такой художественностью описалъ извѣстный нашъ педагогъ *Лесгафтъ* подъ названіемъ *мягко забитыхъ людей* *). Это люди, которые съ дѣтства были подавлены, не могли развить свою личность, потому что ихъ родители, окруживъ ихъ ласковой заботой, дѣлали для нихъ все, не оставляли ихъ личной инищіативѣ никакого простора, предупреждая ихъ желанія.

Мягкая атмосфера любви, окружающая ихъ съ дѣтства, не давала мѣста протесту; за нихъ думали, за нихъ заботились родители,—и отъ дѣтей требовалось только постоянное исполненіе того, что предлагалось родителями. При такомъ воспитаніи развивается соціальный полюсъ въ личности ребенка, развиваются навыки къ приспособленію, послушанію и смиренію. Всякое личное желаніе пугливо прячется въ глубь души,—дитя не умѣетъ сильно желать. Ему хорошо только тогда, когда имъ кто-то командуетъ.

При всей соціальной цѣнности такихъ натуръ они все же являются недоразвившимся. Они являются очень благодарнымъ соціальнымъ матеріаломъ, незамѣнимыми исполнителями своихъ обязанностей, но для общества они были бы вдвое дороже, если бы рядомъ съ ихъ прекрасными навыками къ соціальной активности и ихъ индивидуальная сила была велика. Въ случаяхъ уклоненія общества съ правильнаго пути, такія на-

*) См. его книгу. Семейное воспитаніе ребенка. Ч. I. (Школьные типы).

туры не въ состоянiи противопоставить обществу силу моральнаго убѣжденiя.

Эти дряблыя натуры социально удобны, но не ими красится, не ими движется впередъ общество. Соцiальная активность, поглощающая личность, лишь тамъ имѣетъ творческiй характеръ, гдѣ она является вольной жертвой личности, свободнымъ подвигомъ ея. Тамъ же, гдѣ личность не доразвилась, гдѣ въ ней слабо пульсируетъ ея индивидуальный полюсъ,—тамъ соцiальная активность неизбѣжно лишена силы и творчества.

Если подавленiе личности ребенка въ семьѣ вызываетъ протестъ въ дѣтской душѣ, то большей частью это наполняетъ въ ней озлобленiе. Лесгафтъ называетъ такiя натуры—злобно забитыми. Когда они созрѣваютъ—вся заглушенная личная жизнь вспыхиваетъ съ огромнымъ напряженiемъ, и имъ хочется не служить обществу, а мѣшать, разрушать его. Именно это и подготовляетъ антисоцiальныя склонности въ людяхъ: разрушительныя тенденцiи часто являются отзвукомъ того озлобленiя, которое было вызвано подавленiемъ личности. Нерѣдко на этой именно почвѣ возникаютъ преступныя склонности. Подавленiе индивидуальной стороны въ личности приноситъ обществу сравнительно малую пользу въ мягко забитыхъ натурахъ, но оно, какъ видимъ, оказывается положительно опаснымъ въ злобно забитыхъ натурахъ. Дитя должно не только приспособляться, повиноваться, исполнять чужiя желанiя; оно нуждается и въ томъ, чтобы жить «для себя», давать просторъ своимъ желанiямъ, осуществлять свои замыслы. Въ мягко забитыхъ натурахъ несмотря на ласковое къ нимъ отношенiе, развивается очень низкая самооцѣнка, что несомнѣнно является результатомъ того, что съ голосомъ ребенка, его жела-

ніями и замыслами родители не считаются. У злобно забитыхъ натуръ наоборотъ развивается неправильная эйективація: они приписываютъ другимъ людямъ злыя чувства, не вѣрятъ добрымъ порывамъ, сомнѣваются въ чужой искренности. Неправильное воспитаніе уродуетъ личность и въ ея самосознаніи и въ ея активности. Сколько глубокихъ трагедій выростаетъ на этой почвѣ!

Но къ такимъ же печальнымъ результатамъ ведетъ и другая крайность—одностороннее развитіе индивидуальной стороны въ личности на счетъ соціальной. Воспитывая дѣтей въ узкой средѣ и лишая ихъ всякихъ соціальныхъ навыковъ, воспитываютъ эгоистовъ, погруженныхъ въ себя и соціально инертныхъ. Такіе люди часто достигаютъ огромной инидивидуальной высоты, но въ нихъ всегда имѣется дефектъ, отъ котораго страдаетъ не только общество, но и они сами. Они выходятъ соціально равнодушными, соціально тупыми, ихъ мало трогаетъ чужое горе, ихъ не веселитъ чужая радость. Погруженныя въ себя они не знаютъ высокой радости соціальнаго сліянія; въ своемъ равнодушіи по соціальной жизни они лишаются могучаго и здороваго источника духовной жизни. Въ концѣ-концовъ ихъ личность хирѣетъ, замкнутая въ самой себѣ; въ минуты душевныхъ потрясеній, ударовъ судьбы они не могутъ опереться на друзей, потому что ихъ не имѣютъ; въ старости они чувствуютъ себя заброшенными, никому ненужными, потому что они никого не могли привязать къ себѣ. Равнымъ образомъ тяготится такими людьми и общество: именно соціальная инертность является причиной слабаго соціальнаго прогресса, источникомъ вялости соціальнаго организма. Обществу нужны люди соціально активные, и оно видитъ въ соціальной инертности порокъ и грѣхъ. Такъ односто-

роннее погруженіе личности въ самое себя обезпложиваетъ ее, лишаетъ ее многихъ радостей, подготовляетъ унылое и скучное одиночество, сознаніе своей ненужности обществу. При рѣзкомъ развитіи индивидуальнаго полюса, когда отсутствуютъ или недоразвиваются моральныя чувства, эгоистъ превращается въ преступника, который пользуется общественными отношеніями для личныхъ цѣлей. Такія натуры образуютъ третью (псевдо-соціальную) группу, прямое зло и язву въ соціальномъ организмѣ.

Обнаженный, циническій эгоизмъ, презрѣніе къ морали, ироническое использованіе всѣхъ лучшихъ движеній человѣческой души въ свою пользу ведетъ часто къ тому, что такія натуры надѣваютъ на себя маску общественныхъ дѣятелей,—но вся ихъ работа, въ основѣ которой лежитъ стремленіе къ личной цѣли, болѣе разрушаетъ, чѣмъ создаетъ. Если соціально инертные люди, дѣлающіе себя центромъ среды, имѣютъ о себѣ преувеличенное мнѣніе и въ силу этого часто думаютъ, что окружающіе ихъ не понимаютъ,—то преступные эгоисты наоборотъ имѣютъ совершенно превратное представленіе объ окружающихъ людяхъ, считаютъ ихъ всѣхъ скрытыми эгоистами, подозрѣваютъ во всѣхъ лицемѣріе и ханжество. Извращенія въ самосознаніи являются прямымъ слѣдствіемъ извращенія въ активности... Но такъ какъ оба типа съ одностороннимъ развитіемъ индивидуальной, эгоистической активности въ общемъ все же болѣе служатъ личности, чѣмъ описанныхъ выше два типа, то нечего удивляться, что они составляютъ численное большинство въ обществѣ. Но съ другой стороны нечего удивляться и тому, что современное общество раздирается соціальными противорѣчіями, что оно такъ далеко отъ истинной солидарности, что въ немъ нѣтъ правильныхъ отношеній между лич-

ностью и соціальнымъ цѣлымъ. Общественность не есть нѣчто навязанное намъ тяжкими условіями жизни,—она есть нормальная стихія, въ которой впервые развивается и расцвѣтаетъ личность. Но сама по себѣ наша общественность во многомъ еще неупорядочена и неорганизована. Соціальный идеалъ еще слишкомъ далекъ,—хотя въ осуществленіи его заинтересованы были люди всегда. Естественная соціальность человѣческаго существа создаетъ *возможность* соціальнаго прогресса, но *не дѣлаетъ его необходимымъ*. Соціальная сторона выражена, какъ мы видѣли, очень глубоко въ человѣкѣ, но жизнь рѣдко развиваетъ въ идеальномъ равновѣсіи соціальную и индивидуальную сторону личности. Жизнь всегда выдвигаетъ нѣкоторое число соціально активныхъ личностей, благодаря которымъ не распадаются соціальныя связи, медленно, но неизмѣнно движется соціальный прогрессъ. Но та же жизнь выдвигаетъ соціально инертныхъ людей, выдвигаетъ холодныхъ эгоистовъ,—и главное выдвигаетъ ихъ всегда въ большемъ числѣ, чѣмъ первыхъ. Никогда опасность для общества этихъ соціально негодныхъ натуръ не становится столь острой, какъ при демократизаціи общественнаго строя, когда въ руки именно большинства отдается судьба народа! Вотъ почему демократизація общественности, какъ ни соотвѣтствуетъ она требованіямъ соціальной справедливости, можетъ оказаться опасной, если естественный порядокъ не будетъ дополненъ реформой воспитанія. Разъ массы призываются къ соціальной активности, то они должны быть подняты до этой активности. Вопросы соціальнаго воспитанія становятся одними изъ самыхъ важныхъ въ новомъ строѣ. Недаромъ политическій мыслитель древности противопоставилъ демократіи (господству *народа*)—*охлократію* (господство *черни*). Соціальное воспита-

ніе имѣетъ для себя основу въ соціальной стихіи, но оно должно исправить грѣхи жизни, поднять соціальныя силы тамъ, гдѣ они не доразвиваются, выпрямить личность тамъ, гдѣ она подавляется.

ГЛАВА III.

Пути и средства соціальнаго воспитанія.

Подводя итогъ тому, что было сказано въ предыдущей главѣ, мы можемъ утверждать, что въ душѣ ребенка всегда имѣются соціальныя силы, которыя связываютъ его самосознаніе, его активность съ соціальной средой. Эта естественная соціальность составляетъ однако хотя и неустранимую и глубокую, но всего лишь одну сторону личности, въ которой есть кромѣ того и чисто индивидуальная сторона. Нормальное созрѣваніе личности предполагаетъ нормальное развитіе обѣихъ основныхъ силъ души ребенка.

Чтобы установить правильные пути соціональнаго воспитанія, нужно уяснить себѣ, что существуютъ общія условія развитія личности, внѣ которыхъ не можетъ успѣшно развиваться ни одна изъ ея сторонъ. Личность есть живое, цѣлостное единство, поэтому прежде, чѣмъ говорить о путяхъ соціальнаго воспитанія нужно выяснить общія условія созрѣванія личности.

Общая задача воспитанія можетъ быть формулирована, какъ содѣйствіе развитію *активности* въ ребенкѣ. Зрѣлый человѣкъ долженъ прежде всего быть активнымъ, долженъ быть дѣятельнымъ,—не предрѣшая вопроса о томъ, въ чемъ должна состоять эта дѣятельность. Но развитіе активности отнюдь не слѣдуетъ

понимать, какъ развитіе *воли:* этого смѣшенія понятій надо тщательно избѣгать. Мы говорили уже о томъ, что активность можетъ быть какъ волевой, такъ и эмоціональный. «Воля» обнимаетъ собой такую регуляцію нашей активности, при которой сознаніе цѣли предворяетъ нашу дѣятельность; при эмоціональной регуляціи активности выступаетъ не сознаніе цѣли, а опредѣленное эмоціональное переживаніе. Волевая активность требуетъ отъ насъ «усилія», наоборотъ эмоціональная активность поддерживается потокомъ чувства и въ зависимости отъ силы послѣдняго можетъ достигать необычайнаго напряженія. При высокомъ воодушевленіи, при энтузіазмѣ мы рѣшительно не «замѣчаемъ» усталости и можемъ работать почти безъ остановокъ. Наоборотъ рессурсы воли всегда ограничены; одинъ психологъ, принадлежащій къ тонкимъ знатокамъ человѣческой души, высказалъ правдоподобную мысль, что вся задача волевой регуляціи заключается только въ томъ, чтобы вызвать къ жизни и наладить эмоціональную регуляцію.

Къ сожалѣнію и теоретики педагоги, и практики часто думаютъ, что развитіе активности сводится именно къ развитію воли. Какъ ни важенъ волевой регуляторъ активности, но онъ никогда не можетъ замѣнить эмоціональнаго регулятора (что вѣрно, впрочемъ и обратно),—и принимая во вниманіе то мѣсто, какое занимаетъ воля въ системѣ психическихъ силъ, мы должны сказать, что развитіе воли никакъ не можетъ стоять на первомъ мѣстѣ. Жизнь и безъ того подавляетъ свободу эмоціональнаго развитія личности; оттого такъ рѣдко и встрѣчается у насъ творческая иниціатива, творческая активность. Тайна активности лежитъ въ свободѣ и развитіи эмоціональной жизни,— и ничто такъ не отзывается на эмоціональной сферѣ,

какъ замыканіе ея въ узкія границы. Одностороннее развитіе ума, преимущественное развитіе волевой сферы ведутъ къ торжеству разсудочности, къ изсушенію, измельчанію активности, къ торжеству шаблона и рутины.

Такимъ образомъ правильно понятая задача воспитанія заключается въ поднятіи активности путемъ освобожденія и развитія эмоціональной жизни. Только на основѣ умѣлаго эмоціональнаго воспитанія развитіе воли и развитіе ума не нарушаютъ равновѣсія психическихъ силъ личности и не ведутъ къ односторонности. Все огромное значеніе умственнаго развитія можетъ быть сведено ни къ чему, если въ личности ослаблена эмоціональная жизнь; общая инертность, общій индифферентизмъ, «безочарованіе», какъ говорилъ Гоголь, дѣлаютъ безплоднымъ, психически лишнимъ умственный расцвѣтъ. Но если умственная жизнь одушевляется живыми чувствами, если эмоціональная сфера богата, упруга и свободна въ своихъ проявленіяхъ, она зажигаетъ въ личности, въ его умственной дѣятельности такой огонь воодушевленія, придаетъ такой глубокій и творческій смыслъ умственной дѣятельности!

Правильная постановка соціальнаго воспитанія должна считаться съ этими общими условіями педагогической работы. Нельзя думать, что мы подготовимъ человѣка къ соціальной работѣ, подготовимъ его къ широкому сотрудничеству съ людьми и воодушевимъ его духомъ солидарности, если мы сосредоточимся (какъ это къ сожалѣнію часто думаютъ) на развитіи ума, на сообщеніи свѣдѣній, расширяющихъ соціальные горизонты въ дѣтяхъ. Все это крайне важно, имѣетъ огромное значеніе для соціальнаго прогресса, но при томъ лишь условіи, если въ личности есть

интересъ и любовь къ соціальному общенію, есть живое стремленіе къ солидарности. Лишь для тѣхъ, кто всѣмъ существомъ стремится къ соціальной активности, а не выполняетъ сухо и безжизненно свои соціальныя обязанности,—дѣйствительно важно и полезно обогащеніе соціальными знаніями. Къ соціальному творчеству мы становимся способны лишь въ томъ случаѣ, если мы сознаемъ цѣнность соціальнаго общенія, всѣмъ существомъ стремимся къ нему; лишь па основѣ живого и полнаго настоящимъ воодушевленіемъ соціальнаго опыта возможно соціальное творчество. И тогда намъ, конечно, нужно знать, нужно глубоко понимать соціальный строй, нужны соціальныя знанія. Нужно опредѣленно и прямо сказать, что въ области соціальнаго воспитанія интеллектуализмъ, одностороннее развитіе ума ничего само по себѣ дать не можетъ. Центръ тяжести въ соціальномъ воспитаніи (какъ и въ воспитаніи индивидуальной стороны личности) долженъ лежать въ развитіи *активности.*

Но и здѣсь дѣло идетъ не о простомъ сообщеніи соціальныхъ навыковъ (хотя именно въ этой области они имѣютъ исключительное значеніе), не о дрессировкѣ воли въ опредѣленномъ направленіи, а прежде всего о развитіи всей гаммы соціальныхъ чувствъ, объ общемъ подъемѣ эмоціональной жизни. Сообщите какіе угодно соціональные навыки натурѣ соціонально инертной и вы въ лучшемъ случаѣ добьетесь того, что такія натуры механически, бездушно будутъ исполнять привитыя имъ правила соціальнаго поведенія. Цѣнность такого механическаго, внѣшняго поведенія чрезвычайно ничтожна именно въ области соціальныхъ отношеній, гдѣ люди имѣютъ дѣло другъ съ другомъ, не съ вещами, а съ людьми. Соціальная инертность можетъ быть преодолѣна только извнутри—путемъ подъема со-

ціальныхъ чувствъ. Въ живомъ интересѣ къ соціальному общенію можетъ быть найденъ неисчерпаемый источникъ соціальной активности; и развитіе воли и развитіе интеллекта нужны, крайне важны, но лишь въ томъ случаѣ, если они имѣютъ надъ собой живое и свободное развитіе соціальныхъ чувствъ.

Первостепенное значеніе эмоціональнаго развитія въ соціальномъ воспитаніи станетъ намъ еще яснѣе, если мы вспомнимъ, что соціальное общеніе впервые создается именно на основѣ эмоціональнаго сближенія. Эмоціональная отзывчивость есть основное условіе всякаго соціальнаго обмѣна; эмоціональная тупость, психическая замкнутость въ себѣ, равнодушіе къ людямъ все это понижаетъ значеніе соціальнаго общенія. О какомъ же соціальномъ воспитаніи можетъ итти рѣчь, если не вспахана та почва, на которой могутъ взойти сѣмена идей солидарности! Первая и основная задача соціальнаго воспитанія заключается поэтому въ широкомъ развитіи эмоціональной отзывчивости, въ преодолѣніи эмоціональной замкнутости: лишь на основѣ такого эмоціональнаго преображенія личность можетъ преодолѣть соціальную инертность и равнодушіе къ людямъ. Расширеніе умственной жизни, сообщеніе соціальныхъ знаній и соціальныхъ навыковъ могутъ имѣть серьезное значеніе, могутъ быть продуктивными только въ этомъ случаѣ.

Что однако находимъ мы въ современномъ воспитаніи? Нельзя, конечно, отрицать, что и оно воспитываетъ соціально; такъ, самая суровая внѣшняя дисциплина, какъ это много разъ отмѣчали, при всѣхъ своихъ недостаткахъ ведетъ къ нѣкоторымъ соціальнымъ навыкамъ, пріучаетъ къ повиновенію, закаляетъ характеръ. Но это только доказываетъ, что воспитаніе по *самой своей организаціи является соціальнымъ*, что

школа, даже принципіально отвергающая идею соціальнаго воспитанія, все-таки включаетъ въ себя его. Здѣсь становится особенно яснымъ, что правильная постановка соціальнаго воспитанія совпадаетъ вообще съ правильной постановкой всего педагогическаго дѣла. Разъ соціальное воспитаніе неустранимо, то рѣчь можетъ итти лишь о томъ, какъ поставить его на должную высоту.

Но участіе современной школы въ развитіи соціальныхъ навыковъ было бы освѣщено болѣе, чѣмъ односторонне, если бы мы остановились только на упомянутомъ выше фактѣ. Современный строй школы, оказывая небольшое положительное вліяніе на ростъ соціальности въ дѣтяхъ, вмѣстѣ съ тѣмъ оказываетъ огромное отрицательное вліяніе въ этомъ направленіи. *Антисоціальная* работа школы выступаетъ въ современномъ педагогическомъ сознаніи тѣмъ яснѣе, чѣмъ ближе это сознаніе подходитъ къ вопросамъ соціальнаго воспитанія. На первомъ мѣстѣ здѣсь слѣдуетъ поставить тотъ фактъ, что соціальныя стремленія и порывы дѣтей загоняются школой въ подполье. Школа наша не только не развиваетъ стремленія къ сближенію, но она до послѣдняго времени преслѣдовала всякія попытки дѣтей къ соціальному сотрудничеству; всякіе кружки, общества карались очень строго. Давно ли еще процвѣтали въ школахъ тайныя собранія, тайные кружки? Давно ли дѣти тайно, съ чрезвычайнымъ трудомъ могли издавать свой дѣтскій журналъ—этотъ плодъ соціальнаго сближенія ихъ? Правда, въ послѣднее время, особенно въ большихъ городахъ повѣяло большой свободой; заговорили даже о клубахъ для дѣтей. Но все это не смягчаетъ основного грѣха нашей школы, что она игнорировала соціальныя влеченія и запросы дѣтей и часто угоняла ихъ въ подполье. Есте-

ственное стремленіе подростковъ къ организаціи («главное стремленіе подростковъ, замѣчаетъ одинъ знатокъ психологіи юнаго возраста, заключается въ томъ, чтобы *научиться быть взрослыми*»—отсюда ихъ стремленіе «быть, какъ взрослые») неизбѣжно создавало хотя и привлекательную, но все же вредную для нормальнаго развитія атмосферу тайны, подполья. Съ другой стороны современная школа построена такъ, что она *противоставляетъ* одно дитя другому. Съ совершенной неизбѣжностью у дѣтей возникаютъ такія антисоціальныя чувства, какъ соревнованіе, зависть, тщеславіе. Система наградъ и наказаній указываетъ на то, что наша школа, согласно старому римскому принципу, умѣетъ управлять, лишь раздѣляя и противоставляя однихъ другимъ (divide et impera!). Одинъ острый критикъ современной школы справедливо отмѣчаетъ, что современный «школьникъ» такъ же отличается отъ естественнаго «мальчика», «какъ барабанъ отъ скрипки». Вотъ картина, рисуемая этимъ педагогомъ. «Школьникъ, говоритъ онъ, есть въ высшей степени спеціализированный продуктъ курьезной и совершенно неестественной среды. Просиживая безконечные часы въ неестественно скорченной позѣ, принуждаемый къ молчанію, если онъ вздумаетъ заговорить, получая указанія, что онъ долженъ и чего не долженъ дѣлать почти въ каждомъ житейскомъ положеніи, постепенно низводимый на уровень простой машины—онъ вступаетъ въ какой-то искусственный міръ, со всѣми своими товарищами, подвергающимися такому же обращенію. Если онъ не сталъ вполнѣ машиной, то будетъ болѣе или менѣе возмущаться и устраивать подвохи и заговоры противъ системы,—*но лишь поскольку это касается его*... Школьная жизнь навязываетъ бездѣйствіе, за которымъ слѣдуетъ противодѣйствіе; и *противодѣйствіе*

есть душа школьника». Никто не будетъ оспаривать справедливости этихъ замѣчаній, ярко рисующихъ антисоціальное вліяніе школы. Вмѣсто того, чтобы стать духовной средой, сближающей дѣтей на почвѣ интеллектуальнаго обмѣна, она укрѣпляетъ дурной эгоизмъ, противопоставляя однихъ другимъ, усиливая антисоціальныя чувства. Должно впрочемъ отмѣтить, что школа въ этомъ отношеніи идетъ вслѣдъ за современной семьей, въ которой очень часто дѣти развиваются въ антисоціальномъ направленіи. Не говорю о томъ, что соціальное выдѣленіе семьи, житейская борьба за существованіе, житейскій эгоизмъ даютъ очень мало матеріала для развитія идеаловъ солидарности. Но и въ предѣлахъ самой семьи очень часто мы видимъ не сотрудничество, а простое сожительство съ цѣлой массой мелкихъ раздоровъ, глубокихъ расхожденій, неуживчивости, неуступчивости и т. д. Получая матеріалъ, уже во многомъ испорченный въ отношеніи соціальныхъ переживаній, школа не борется съ корнями антисоціальности въ душѣ ребенка (хотя, какъ мы увидимъ, она имѣетъ полную возможность для этого), но еще усиливаетъ и развиваетъ антисоціальныя чувства. Полнымъ лицемѣріемъ, безнадежнымъ непониманіемъ дѣла слѣдуетъ поэтому считать попытки внести въ *современную* школу, не реформируя всего ея строя, предметы, расширяющія свѣдѣнія дѣтей по соціальнымъ вопросамъ. Какую соціальную продуктивность могутъ обнаружить тѣ, въ комъ развивали лишь антисоціальные навыки? Если несмотря на дружное содѣйствіе семьи и школы въ антисоціальной ихъ работѣ всегда въ обществѣ имѣется хотя и небольшой, но истинно соціальный классъ людей,—то это объясняется тѣмъ, что соціальныя силы занимаютъ слишкомъ большое мѣсто въ душѣ человѣка. Было бы правильнѣе

говорить, что современная школа воспитываетъ не антисоціальные навыки, но что она воспитываетъ *дурную соціальность*. Соревнованіе, зависть, тщеславіе и т. п., это тоже соціальныя чувства, имѣющія свой корень, свой смыслъ лишь въ соціальной средѣ,—но эти чувства не сближаютъ, а раздвигаютъ людей. Грѣхъ современной семьи и современной школы въ томъ, что они не считаются съ соціальной стороной въ личности ребенка, игнорируютъ ее, а часто и подавляютъ и развращаютъ, порой сознательно (вспомнимъ подагогическую систему іезуитовъ) опираются на дурныя соціальныя чувства,—вообще развиваютъ дурную соціальность.

Я хотѣлъ бы въ связи съ указаннымъ отмѣтить еще и то, что современная школа грѣшитъ вообще односторонним интеллектуализмомъ, т.-е. какъ-то искусственно развиваетъ умъ, совершенно однако не развивая общей активности и даже подавляя проявленія ея. Въ этомъ лежитъ разгадка одного изъ наиболѣе грустныхъ «парадоксовъ» современной школы: сосредоточивая всѣ свои силы на развитіи ума, она не только не добивается своихъ цѣлей, не только не дисциплинируетъ ума и не развиваетъ его, но часто даже притупляетъ и пріостанавливаетъ его естественное развитіе. Дѣло въ томъ, что умственная жизнь, есть *форма психической активности;* нельзя поэтому думать, что заглушая проявленія активности и наполняя умъ различными знаніями можно, такимъ образомъ, подготовить къ умственному творчеству. Современная школа должна быть построена на иныхъ началахъ—она должна стремиться къ *развитію активности* ребенка во всѣхъ ея видахъ,—и только на этой основѣ ея работа надъ развитіемъ ума будетъ продуктивной. Но въ области активности (напоминаю, что понятіе активности не совпадаетъ съ понятіемъ воли) имѣетъ огромное

значеніе эмоціональная сфера; лишь открывая просторъ послѣдней, лишь питая тѣ корни, отъ которыхъ растетъ въ личности ея активность, можно надѣяться на развитіе послѣдней. Согласно законамъ эмоціональной сферы тѣлесное и психическое выраженіе эмоцій не могутъ замѣнить другъ друга; поэтому свобода эмоціональнаго развитія требуетъ свободы тѣлесныхъ движеній, равно какъ и свободы въ творчествѣ. Поскольку эмоціональная сфера является основой соціальнаго сближенія, постольку развитіе эмоціональной жизни требуетъ свободы и простора въ развитіи соціальныхъ связей ребенка. Реформа школы (и это мы видимъ въ современныхъ педагогическихъ исканіяхъ) подходитъ вплотную къ тѣмъ же задачамъ соціальнаго воспитанія, которыя мы выдвигали, исходя изъ другихъ основаній.

Для того, чтобы отдать себѣ отчетъ въ путяхъ и средствахъ соціальнаго воспитанія, какъ они намѣчаются въ современныхъ педагогическихъ исканіяхъ, мы сдѣлаемъ нашъ обзоръ въ соотвѣтствіи со ступенями педагогической организаціи. Мы остановимся на томъ, какую роль въ соціальномъ воспитаніи должны играть и какъ должны ее выполнять: семья, дошкольныя организаціи (дѣтскіе сады и пр.), школы и наконецъ внѣшкольная работа съ дѣтьми.

Дитя находитъ себя впервые въ семьѣ, которая окружаетъ его въ ранніе годы тѣсной соціальной оболочкой. Среди родныхъ лицъ, обычно связанныхъ между собой взаимной симпатіей, растетъ дитя,—и уже въ эту пору соціальные запросы ребенка очень велики. Соціальное общеніе имѣетъ, можно сказать, главное значеніе въ эту пору усвоенія традиціи. Дитя въ семьѣ

учится рѣчи, пріобрѣтаетъ первый соціальный опытъ, научается соціальному оріентированію. Эта роль семьи, которую она играетъ, не прилагая для этого почти никакихъ усилій, огромна,—и именно за это мы всегда будемъ видѣть въ семьѣ идеалъ соціальнаго сближенія, всегда будемъ называть потомъ самыхъ лучшихъ своихъ друзей—«родными». Естественная соціальность семьи ведетъ къ тому, что въ ней развертываются первые соціальные замыслы ребенка, пріобрѣтается вкусъ къ соціальному сближенію, формируется *общая соціальная способность*—способность къ соціальному обмѣну. Но семья, если она хорошо построена, можетъ имѣть и болѣе глубокое значеніе въ соціальномъ созрѣваніи ребенка. Всякая семья есть не просто сожительство, но почти всегда сотрудничество; семья представляетъ какъ бы простѣйшій элементъ общества, она живетъ замкнутой хозяйственной жизнью, имѣетъ свое отдѣльное жилище и т. д. Все это при нормальныхъ условіяхъ ведетъ къ тѣсному сотрудничеству членовъ семьи; на почвѣ этой общей жизни, на основѣ дѣловой помощи другъ другу выростаетъ забота другъ о другѣ, умѣнье считаться съ особенностями каждаго члена семьи, взаимная уступчивость,—развивается духъ солидарности въ его первой и вмѣстѣ съ тѣмъ вліятельнѣйшей формѣ. Тамъ, гдѣ семья подымается до такой высоты, привязанность членовъ семьи другъ къ другу со временемъ не только не ослабѣваетъ, а наоборотъ возрастаетъ. Всякая радость одного члена семьи празднуется всей семьей; не существуетъ никакихъ непереходимыхъ перегородокъ между отдѣльными членами семьи, но есть одна общая жизнь, не подавляющая никого, но подымающая тонъ личной жизни и усиливающая ея активность. Соціальная сила семьи кроется въ духѣ солидарности, въ взаимной помощи другъ другу;

5*

крѣпость соціальной связи поддерживается постоянно общей жизнью, общей работой, подлиннымъ сотрудничествомъ. Не сентиментальное единодушіе, но *сближеніе въ активности*, общія заботы и думы, общее горе и радости, общій трудъ, общая жизнь, совмѣстная активность, вотъ что поддерживаетъ свѣжесть и силу семейныхъ соціальныхъ связей. Нормальная семья является поэтому *незамѣнимымъ органомъ соціальнаго воспитанія*, потому что къ тѣсному соціальному сотрудничеству присоединяется здѣсь естественное чувство родственной близости, извѣстная органическая связь членовъ семьи. Нормальная семья можетъ и не задаваться педагогическими задачами,—она все равно воспитываетъ самымъ строемъ своимъ, взаимностью соціальныхъ связей. Родители возвышаются надъ дѣтьми своимъ авторитетомъ, но они же приближаются къ дѣтямъ въ нѣжной любви къ нимъ. Почти всѣ соцільныя чувства находятъ для себя матеріалъ въ семейныхъ отношеніяхъ. Вотъ отчего идеалъ семьи кажется высшимъ соціальнымъ идеаломъ, вотъ отчего у насъ нѣтъ ничего выше мечты о *братствѣ*: изъ семей, изъ семейныхъ отношеній струится въ душу нашу наиболѣе полный, наиболѣе яркій свѣтъ соціальности. Даже отношенія къ Вседержителю—Богу мы мыслимъ по аналогіи съ семейными отношеніями и называемъ Бога—Отцомъ.

Къ сожалѣнію, современная семья переживаетъ глубокій кризисъ, обусловленный цѣлымъ рядомъ причинъ. Ростъ индивидуальности, ведущій къ повышеннымъ запросамъ личности, часто не находитъ себѣ удовлетворенія въ семьѣ; мужъ и жена образуютъ семью лишь внѣшне, а духовно остаются чуждыми другъ другу. Въ семьѣ нѣтъ *эмоціональнаго единства*, нѣтъ эмоціональной близости,—т.-е. нѣтъ почвы для на-

стоящаго соціальнаго общенія. Семья превращается въ сожительство, въ физическое сосѣдство. Люди ведутъ *одинаковую*, а не одну жизнь, пульсъ семейственности, внутренней теплоты и близости почти совершенно не слышится. Большей частью въ современныхъ семьяхъ чувствуется глубокій надломъ, трагическое расхожденіе, въ силу чего сожительство становится часто мучительнымъ. Почва для ссоръ, для взаимнаго непониманія, для взаимныхъ обвиненій всегда готово, отъ всякаго пустяка можетъ загорѣться настоящая сцена. Взаимныхъ обидъ становится больше, чѣмъ услугъ, горечи больше, чѣмъ радости. Другъ другу надоѣдаютъ, тяготятся обществомъ другого, при первомъ удобномъ случаѣ уходятъ къ другимъ, легко увлекаются кѣмъ-нибудь на сторонѣ, а то и просто бросаютъ семью. Развалъ семьи спускается все ниже и ниже въ здоровые слои народа и грозитъ стать всенароднымъ бѣдствіемъ.

Что выносятъ дѣти изъ такой семьи? Ихъ соціальныя переживанія отравлены ядомъ раньше, чѣмъ они успѣли познать цѣнность соціальной близости; они не знаютъ настоящаго сотрудничества, одушевленнаго взаимной симпатіей. Семья питаетъ ихъ соціальные запросы слабо и усиливаетъ неопредѣленное стремленіе къ какой-то иной соціальной обстановкѣ. Бѣгство изъ семьи становится всеобщимъ явленіемъ. Когда дитя поступаетъ въ школу, большею частью оно больше всего питается новой соціальной средой, живымъ соціальнымъ общеніемъ, котораго ему не хватало въ семьѣ. Справедливо говоритъ одинъ современный авторъ о томъ жуткомъ *сиротствѣ*, которые являются удѣломъ многихъ дѣтей, живущихъ въ семьѣ.

Такое положеніе вещей наноситъ самый серьезный ударъ соціальнымъ силамъ личности и становится

угрожающимъ для общества. Всѣ, кто думаетъ объ оздоровленіи общества, а соціальномъ прогрессѣ, неизмѣнно приходятъ къ мысли, что «нравственное оздоровленіе должно начаться снизу—съ заботъ о силѣ и чистотѣ семейной общности». Семья можетъ выполнить свою великую роль въ соціальномъ воспитаніи дѣтей только въ томъ случаѣ, если она внутренно оздоровится, если она осуществитъ въ себѣ внутреннее единство. Конечно, чрезвычайно полезны внѣшнія пріемы соціальнаго воспитанія—пріученіе ребенка къ сотрудничеству съ другими и для другихъ, развитіе у него соціальныхъ навыковъ,—но все это такъ ничтожно, такъ мало въ сравненіи съ тѣмъ, что можетъ дать семья! Именно семьѣ принадлежитъ рѣшающая роль въ выработкѣ и развитіи соціальной отзывчивости. почти всегда эмоціональная тупость, эмоціональная замкнутость являются свидѣтелями того, что въ дѣтскіе годы душа ребенка не могла раскрыться на встрѣчу лучамъ соціальности, что она сжималась и морщилась въ холодной атмосферѣ взаимнаго равнодушія, враждебности, чисто внѣшнихъ отношеній, царившихъ въ семьѣ.

Нѣкоторые мыслители предлагали полное устраненіе семейнаго воспитанія; Фихте, напр., думалъ, что вплоть до оздоровленія семьи (чего въ большомъ масштабѣ можно ожидать лишь при реорганизаціи современнаго соціальнаго строя) семейное воспитаніе должно быть замѣнено общественнымъ. Но это глубокая ошибка, которой не можетъ раздѣлить ни одинъ педагогъ, прикасавшійся къ дѣтямъ. *Семья рѣшительно незамѣнима.* Ничто не можетъ замѣнить той единственности и неповторимости взаимной любви, которая можетъ имѣть мѣсто лишь въ семьѣ. Общая жизнь, общія заботы и затрудненія—и все это на протяженіи мно-

гихъ лѣтъ; живое единство семьи съ ея родственными связями поддерживающими, какъ бы обвивающими каждую семью; свои семейныя традиціи, свои воспоминанія,—все это можетъ быть только въ семьѣ! И странно—самая дурная семья, оставляющая много разъ въ душѣ ребенка, во многихъ отношеніяхъ несоизмѣримо лучше самой прекрасной, но не семейной воспитательной среды. Семья рѣшительно незамѣнима!

Справедливо сказалъ когда-то Толстой, что всякое воспитаніе должно начаться съ самовоспитанія. Семья не можетъ выполнить своей огромной, отвѣтственной роли въ соціальномъ воспитаніи, если она сама не подымется на ту высоту, на какой должна находиться. Какимъ чахлымъ, безплоднымъ выростаетъ среди насъ чувство человѣколюбія, даже если родители «упражняютъ» это чувство у дѣтей различными способами,—разъ ихъ собственная жизнь, ихъ собственная дѣятельность чужда человѣколюбія. И какимъ свѣжимъ, творческимъ, энергическимъ чувствомъ выростаетъ оно тамъ, гдѣ жизнь дѣйствительно полна имъ! Странно разсчитывать, чтобы среди пустыни могло вырости растеніе,—такъ же странно разсчитывать, что на сухой почвѣ современной семьи, стоящей столь низко въ отношеніи соціальности, могутъ развиться сильныя соціальныя чувства. Нельзя не отмѣтить впрочемъ одного чудеснаго факта. Среди сухихъ, равнодушныхъ людей, среди узкихъ эгоистовъ, среди преступныхъ и соціально инертныхъ людей часто—въ силу чудеснаго дѣйствія закона контраста—выростаютъ дѣти съ такими глубокими соціальными запросами, съ такой чуткостью и отзывчивостью! Но можно ли на этомъ строить свои разсчеты?

Все, что можетъ сдѣлать соціальное воспитаніе въ его дальнѣйшихъ стадіяхъ, никогда не можетъ возмѣ-

стить того, чего не дала ребенку семья. Пусть же помнятъ объ этомъ тѣ, кто входитъ въ семейную жизнь, пусть помнятъ они о той отвѣтственности, какая на нихъ падаетъ въ созрѣваніи ихъ дѣтей. Забота о дѣтяхъ, любовь къ нимъ требуютъ не только «мира и согласія» среди родителей, но они требуютъ живой и одушевленной соціальной близости, потому что на безплодной почвѣ взаимнаго равнодушія ничего не можетъ вырасти.

Въ связи съ кризисомъ современной семьи возлагаютъ очень большія надежды на широкую организацію дошкольныхъ учрежденій. Мы уже говорили о томъ, что семья—въ томъ основномъ, что она даетъ ребенку—не можетъ быть ничѣмъ замѣнена; но это конечно не умаляетъ значенія дошкольныхъ учрежденій. Даже нормальныя семьи при современныхъ экономическихъ условіяхъ требуютъ своего восполненія въ дневныхъ пріютахъ, очагахъ, дѣтскихъ садахъ и т. д. Какъ *дополненіе* къ себѣ, дошкольныя учрежденія стоятъ очень высоко, не будучи однако въ состояніи совершенно замѣнить ее.

Современныя дошкольныя учрежденія—это самое радостное, самое плодотворное и живое явленіе въ системѣ народнаго образованія. Отсюда льется свѣтъ въ современной педагогикѣ, отсюда идутъ ея лучшія идеи. Перестройка всей школьной системы въ духѣ принциповъ дошкольнаго воспитанія—это лучшее, къ чему можно стремиться. Незабвенный Фребель, во многомъ, впрочемъ, непонятый въ свое время, положилъ начало здоровому и плодотворному направленію въ дошкольномъ дѣлѣ,—и въ настоящее время дошкольное дѣло распространилось всюду. Много новаго и цѣннаго дала Америка въ этомъ дѣлѣ, на весь свѣтъ прославилась своей системой итальянская женщина—врачъ Монтес-

сори,—у насъ въ Россіи дошкольное дѣло тоже стоитъ довольно недурно, хотя о немъ, къ сожалѣнію, мало знаютъ. Но зайдите когда-нибудь въ хорошій дѣтскій садъ, и вы увидите картину, которую никогда нельзя забыть. Вы увидите веселыхъ, жизнерадостныхъ дѣтей, свободныхъ въ своей активности, съ живымъ увлеченіемъ участвующихъ во всѣхъ занятіяхъ. Въ лучшихъ дѣтскихъ садахъ вводится постепенно трудовой принципъ; дѣти по очереди участвуютъ во всей работѣ въ дошкольномъ учрежденіи,—и это трудовое сотрудничество, осмысленное живыми указаніями руководительницъ, имѣетъ огромное значеніе въ соціальномъ воспитаніи. Особенную цѣнность имѣютъ лѣтнія трудовыя колоніи —они имѣютъ огромное воспитательное значеніе въ жизни дѣтей именно въ отношеніи соціальнаго воспитанія. Уже одно вступленіе въ дошкольное учрежденіе приноситъ съ собой возбужденіе всѣхъ соціальныхъ силъ ребенка. При умѣломъ же веденіи дошкольныхъ учрежденій они прививаютъ не только соціальные навыки, но главное—усваиваютъ вкусъ къ соціальной близости, къ сотрудничеству. Не словомъ, не въ формѣ идей,—а живыми, незабываемыми воспоминаніями соціальной активности, они вносятъ въ душу ребенку свой даръ. Не стѣсненныя программой, дошкольныя учрежденія (въ противоположность школѣ) построены на принципѣ свободной активности ребенка; въ этомъ тайна ихъ вліянія, тайна ихъ педагогическихъ достиженій.

Я придаю огромное значеніе дошкольнымъ учрежденіямъ въ организаціи соціальнаго воспитанія. Нужно только, чтобы это дѣло, имѣющее огромное, можно сказать, неоцѣнимое значеніе какъ разъ въ деревнѣ, велось лицами, получившими хорошую подготовку. Часто думаютъ, что достаточно любви къ дѣтямъ,

чтобы хорошо вести ихъ. Нечего и говорить, что это глубокое заблужденіе, чѣмъ меньше дитя, тѣмъ больше оно требуетъ къ себѣ вниманія, тѣмъ выше тѣ требованія, которыя слѣдуетъ предъявлять къ воспитателю. Случайная даже ошибка въ отношеніи малаго дитяти можетъ нанести непоправимый вредъ ему. Но если подготовленныя лица берутся за дошкольныя учрежденія,—то обычно они безъ особаго труда добиваются хорошей постановки своего дѣла. Въ Россіи есть не мало энтузіастовъ дошкольнаго дѣла,—но все-таки ихъ немного сравнительно съ нашей необъятной родиной! Въ послѣднее время очень усилились въ обществѣ запросы на подготовленныхъ руководительницъ дошкольнаго дѣла. Отдѣльныя семьи организуются, чтобы сообща пригласить опытную фребеличку; земства, города, даже сельскія общества организуютъ очаги, ясли. Война создала острую нужду въ цѣломъ рядѣ учрежденій для дѣтей дошкольнаго возраста. Къ сожалѣнію, надо отмѣтить, что наша молодежь стремится, главнымъ образомъ, къ общему образованію. Женскіе курсы, коммерческіе институты переполнены, переобременены слушателями и слушательницами,—а педагогическіе институты съ дошкольными отдѣленіями (въ Петроградѣ, Кіевѣ, Москвѣ) едва влачатъ свое существованіе благодаря малымъ поступленіямъ. Надо однако надѣяться, что въ новыхъ условіяхъ русской жизни наступятъ лучшія условія и для дошкольнаго дѣла. Возникновеніе особаго министерства государственнаго призрѣнія обѣщаетъ намъ движеніе въ этомъ направленіи.

Дошкольныя учрежденія могутъ сыграть въ организаціи соціальнаго воспитанія огромную роль. Типъ этихъ учрежденій въ основномъ уже сложился,—здѣсь необходимо только повсемѣстное распространеніе этихъ учрежденій. Но должно сейчасъ же добавить: всуе бу-

детъ вся работа дошкольныхъ учрежденій, если строй школы останется прежнимъ. Все, что пріобрѣтутъ дѣти въ дошкольныхъ учрежденіяхъ, можетъ быть уничтожено школой (какъ это теперь и наблюдается). Школа наша должна приблизиться и въ своемъ строѣ и въ своихъ руководителяхъ къ той широтѣ, къ тому простору въ выявленіи активности у дѣтей, какая имѣетъ мѣсто въ дошкольныхъ учрежденіяхъ.

Неудовлетворительность современной школы не возбуждаетъ споровъ, но по вопросу о томъ, въ какомъ направленіи школа должна быть реформирована, не всѣ сходятся между собой. Есть педагоги, которые серьезно увѣрены, что реформа школы можетъ быть создана какими-то измѣненіями въ ея программѣ, улучшеніемъ методовъ преподаванія и т. п. Что и говорить—и улучшеніе методовъ преподаванія и измѣненіе программъ—все это нужно, но все это не можетъ сдвинуть школу изъ того тупика, въ которомъ она находится. Школа должна отказаться отъ своего основного грѣха—отъ интеллектуализма, она должна стремиться къ развитію всѣхъ формъ активности, творчества,—тогда и организація ума, развитіе умственныхъ силъ могутъ быть достигнуты въ школѣ. Но вмѣстѣ съ тѣмъ школа должна развивать не только индивидуальныя силы личности,—но должна дать просторъ, вызвать расцвѣтъ и соціальныхъ силъ ея. Школа есть форма соціальнаго взаимодѣйствія, она всецѣло подчинена его законамъ; но она не должна удовлетворяться наличной соціальностью у дѣтей—она должна не только утилизировать соціальныя силы въ душѣ ребенка, но и развивать ихъ. Школа не можетъ отказываться отъ задачъ соціальнаго воспитанія именно потому, что она все равно служитъ органомъ соціальнаго воспитанія въ силу своей соціально-психической структуры.

Мы говорили уже о томъ, что современная школа въ большинствѣ случаевъ воспитываетъ дурную соціальность; подавляя свободную активность, заглушая соціальные порывы она наноситъ часто очень тяжкія раны личности. Всѣ педагогическія исканія нашего времени связаны съ стремленіемъ вывести школу изъ ненормальнаго ея положенія,—но основной смыслъ этихъ исканій опредѣляется въ сущности тѣми педагогическими достиженіями, какія мы находимъ въ дошкольномъ воспитаніи. Три идеи привлекаютъ къ себѣ современныхъ педагоговъ—освобожденіе личности ребенка и пробужденіе въ немъ иниціативы, развитіе въ немъ активности и самодѣятельности и, наконецъ, углубленіе и развитіе соціальныхъ силъ его личности. Эти три идеи связаны неразрывно одна съ другой: освобожденіе ребенка такъ же предполагаетъ просторъ въ активности и развитіе соціальныхъ силъ,—какъ и наоборотъ развитіе соціальныхъ силъ предполагаетъ освобожденіе ребенка отъ навязаннаго ему режима и пробужденіе активности,—какъ въ свою очередь для пробужденія активности необходима свобода ея проявленія и соціальныя условія ея приложенія.

Педагогика давно уже призывала къ самодѣятельности ребенка, но часто она понимала ее лишь какъ умственную самодѣятельность, забывая, что способность къ самостоятельному оріентированію формулируется въ личности глубже интеллекта. Истинная самодѣятельность возможна въ томъ случаѣ, если вообще дитя имѣетъ извѣстный просторъ въ проявленіи своихъ замысловъ. Въ новѣйшее время въ различныхъ педагогическихъ исканіяхъ мы видимъ стремленіе предоставить ребенку возможно болѣе широкій просторъ для его личности. Педагоги начинаютъ проникаться той идеей, что лишь въ созданіи сильнаго ха-

рактера, въ созданіи активной личности обезпечивается развитіе въ умственной самодѣятельности. Первымъ шагомъ къ этому служитъ отказъ отъ борьбы съ соціальными запросами дѣтей и предоставленіе имъ свободы соціальной организаціи. Примѣръ въ этомъ направленіи показала Америка, въ школахъ которой широко развиты различныя организаціи дѣтей. Изъ европейскихъ странъ больше всего это движеніе нашло отзвукъ въ Англіи, но сейчасъ оно сильно всюду, въ томъ числѣ и въ Россіи. Школа идетъ здѣсь правильнымъ путемъ. Въ освобожденіи соціальной активности, въ удовлетвореніи соціальныхъ запросовъ дѣтей не только разрѣшается задача соціальнаго воспитанія,—но вмѣстѣ съ тѣмъ происходитъ общій подъемъ активности, самымъ благодѣтельнымъ образомъ отзывающійся на умственной жизни ребенка. Еще Платонъ придавалъ (въ діалектикѣ) огромное значеніе соціальному фактору въ въ возбужденіи умственной активности; современная педагогическая мысль все энергичнѣе выдвигаетъ тотъ же самый тезисъ.

Уже игры дѣтей даютъ поводъ къ развитію ихъ соціальныхъ силъ; подражая старшимъ, воспроизводя въ своихъ играхъ ихъ отношенія дѣти ищутъ удовлетворенія своихъ соціальныхъ запросовъ. При поступленіи въ школу они находятъ массу сверстниковъ, съ которыми ихъ связываетъ школьный процессъ; къ сожалѣнію однако современный школьный процессъ отвергаетъ *идею сотрудничества* въ самомъ школьномъ процессѣ. Если дѣти прорываются со своими соціальными стремленіями, то за отсутствіемъ законной формы ихъ выраженія, они неизбѣжно ступаютъ на путь незаконный и педагогически отрицающій школу. Помощь дѣтей другъ другу принимаетъ форму подсказыванія, списыванія; дѣти входятъ какъ бы въ кру-

говую поруку противъ учителя, образуютъ часто враждебный лагерь. Дѣти всѣ дѣлаютъ *одно и то же дѣло,* каждый долженъ дѣлать свое дѣло одинъ; при неоднородности дѣтей, при различіи ихъ одаренности, памяти, вниманія, быстроты умственныхъ процессовъ неизбѣжно создается искушеніе. Слабые нуждаются въ помощи сильныхъ—не лучшее ли это мѣсто для проявленія сотрудничества? Но при современныхъ школьныхъ порядкахъ лишь путемъ «преступленія» можно дать исходъ соціальнымъ чувствамъ. Есть однако педагоги, которые въ наши дни возвращаются къ старой идеѣ взаимной помощи дѣтей другъ другу въ процессѣ обученія. Этотъ «методъ сотрудничества» пока еще не получилъ своего полнаго признанія, но если онъ будетъ разработанъ, онъ обѣщаетъ намъ полную реформу въ школьномъ процессѣ. Вмѣсто однообразія въ школьной работѣ дѣти ведутъ различныя работы и путемъ соціальнаго обмѣна, путемъ истиннаго сотрудничества, лишеннаго той скуки, которая царитъ при однобразномъ для всѣхъ матеріалѣ, не только продуктивно работаютъ, но и укрѣпляются въ навыкахъ самаго высшаго *(интеллектуальнаго) сотрудничества* *).

Дѣти испытываютъ чрезвычайную потребность въ взаимопомощи, въ интеллектуальномъ обмѣнѣ,—и когда школа будетъ организована такъ, что она дастъ выходъ этимъ запросамъ личности, она не только будетъ способствовать росту соціальной активности, но она найдетъ путь къ наиболѣе продуктивному и увлекательному способу развитія умственной жизни.

Но дѣти вступаютъ въ школѣ не только въ педагогическое взаимоотношеніе. Школа никогда не можетъ

*) См. объ этомъ интересную книгу *Н. Макъ Менна.* Путь къ свободѣ въ школѣ. Издательство „Школа и Жизнь“.

вытѣснить въ нихъ другія стороны личности. Школа никогда не должна забывать о томъ мѣстѣ, какое она занимаетъ въ соціальномъ развитіи ребенка. Большей частью школа является для ребенка первой широкой соціальной средой, въ которую онъ попадаетъ послѣ семьи,—и въ этой новой соціальной средѣ часто впервые находятъ себѣ возможность удовлетворенія общіе соціальные запросы дѣтей. Это *внѣпедагогическое* соціальное общеніе дѣтей не только не можетъ быть устранено, но наоборотъ оно должно стать *подспорьемъ* для школьнаго дѣла. Въ современной школѣ часто косятся на сближеніе дѣтей внѣ школы, но отъ этого нелѣпаго отношенія къ самымъ законнымъ запросамъ дѣтей нужно навсегда отказаться и наоборотъ стремиться лишь къ тому, чтобы *использовать* тотъ подъемъ соціальной активности, который здѣсь получается. Теперь очень въ модѣ—и этому, конечно, можно только радоваться—идея самоуправленія дѣтей въ школѣ. Надо впрочемъ отмѣтить и крайнія формы этого теченія; такъ въ Америкѣ пользуется большимъ успѣхомъ идея сближенія школы съ *государственнымъ организмомъ*. «Каждую школу, пишетъ одинъ изъ апологетовъ этого теченія, нужно превратить въ государственный организмъ въ миніатюрѣ, который бы родомъ своихъ занятій отражалъ жизнь въ обществѣ». Каждый классъ является какъ бы маленькой самоуправляющейся общиной, всѣ классы вмѣстѣ образуютъ «государство». Дѣти не только развиваютъ соціальную активность, но они подготовляются и къ будущей политической жизни, пріучаются къ отвѣтственности, научаются дисциплинѣ, къ необходимымъ самограниченіямъ свободы. Въ Америкѣ, отчасти и въ Англіи это педагогическое направленіе пользуется большимъ успѣхомъ, за него горячо стоятъ и такіе представители современной педагоги-

ческой мысли, какъ Ферстеръ, Кершенштейнеръ. Но нельзя здѣсь же не отмѣтить несомнѣнной крайности этого теченія: оно напрасно вводитъ политическія формы въ соціальныя отношенія дѣтей. До извѣстной степени это неизбѣжно въ виду склонности дѣтей подражать взрослымъ,—но въ политическихъ формахъ общенія, этого никто не будетъ отрицать, слишкомъ много *юридизма*. Полезно, конечно, для ребенка съ дѣтства пріучаться къ общественной отвѣтственности,—но не менѣе полезно, а по существу и *всегда* необходимо *живое чувство солидарности*. Политическая активность есть лишь одна изъ формъ соціальной активности,—и педагогическая цѣнность школьнаго самоуправленія заключается не въ политическихъ навыкахъ самихъ по себѣ (это всегда еще успѣетъ дитя пріобрѣсти),—а въ развитіи соціальной активности вообще. Не слѣдуетъ развивать непремѣннаго вкуса къ политической профессіи, хотя безусловно необходимо развить вкусъ къ соціальному сотрудничеству, къ соціальному обмѣну. При перенесеніи въ школу политическихъ формъ легко можетъ проникнуть элементъ партійности,—а это уже рѣшительно должно быть отвергнуто. Отвратительно поступаютъ въ наши дни тѣ, кто вовлекаетъ дѣтей въ партійную жизнь, заставляетъ участвовать въ партійныхъ манифестаціяхъ. Можно (это вполнѣ естественно) желать, чтобы мой сынъ имѣлъ тѣ же убѣжденія, какихъ и я держусь,—но пусть же они у него будутъ плодомъ его свободныхъ размышленій и свободнаго выбора! Прежде, чѣмъ быть партійнымъ работникомъ, надо быть гражданиномъ,—и именно дѣти должны воодушевляться идеаломъ всеобщей солидарности, идеаломъ братства. Плохую услугу оказываетъ дѣтямъ тотъ педагогъ, который натолкнетъ ихъ еще формирующійся только умъ на вопросы

партійныхъ разногласій. У насъ въ Россіи, въ эти годы слагающейся новой государственности, въ годы напряженной политической борьбы, особенно важно зажигать ихъ сердца идеаломъ солидарности. Поэтому, привѣтствуя идею школьнаго самоуправленія, я нахожу необходимымъ предостеречь отъ тѣхъ крайнихъ формъ, какія мы встрѣчаемъ у американскихъ педагоговъ.

Гораздо плодотворнѣе, на нашъ взглядъ, не только съ точки зрѣнія общей педагогики—идея трудовой школы, имѣющая тоже очень много защитниковъ, какъ на Западѣ, такъ и у насъ.

Идея трудовой школы отвѣчаетъ прежде всего соціальнымъ запросамъ ребенка: она не на словахъ, а на дѣлѣ, учитъ его заботѣ о другихъ, дѣйствительному сотрудничеству, трудовой помощи другимъ. Она дѣйствительно приближается въ своей постановкѣ къ семьѣ, гдѣ дитя втягивается во всю трудовую атмосферу; въ ручномъ трудѣ требуется не одно подражаніе, но и самостоятельная иниціатива, здѣсь не къ мѣсту суровая неподвижность—но предоставляется свобода активности, здѣсь нужно не механическое, внѣшнее участіе въ школьной работѣ, но одушевленное сотрудничество съ другими. Идея трудовой школы разрѣшаетъ, такимъ образомъ, проблему воспитанія какъ соціальныхъ, такъ и индивидуальныхъ силъ ребенка. «Когда я вижу, пишетъ Кершенштейнеръ, въ нашихъ мастерскихъ и лабораторіяхъ, школьныхъ кухняхъ и садахъ мальчиковъ и дѣвочекъ съ раскраснѣвшимися щеками, съ веселыми взорами, то въ этомъ я чувствую самое лучшее подтвержденіе того, что мы находимся на вѣрномъ пути. Здѣсь просыпаются и тѣ, кто за школьными скамьями считались лѣнивыми, тупыми или небрежными учениками». «Наши школы, говоритъ онъ въ другомъ мѣстѣ, должны изъ книжныхъ школъ пре-

вратиться въ школы практической работы *путемъ замѣны книжныхъ занятій трудомъ* вездѣ, гдѣ только это дозволяетъ данный предметъ». Вмѣстѣ съ примѣненіемъ труда, какъ *метода* преподаванія, необходимо «превращеніе личной радости работы въ общественную радость творчества, иначе говоря, превращеніе нашихъ школъ *въ союзы совмѣстнаго труда*». Сотрудничество въ школѣ естественно приближается къ сотрудничеству въ жизни, поскольку оно будетъ охватывать не только сферу образованія, но и практическую сферу. Мастерскія, кухня, садъ, школьное помѣщеніе—всюду дѣти помогаютъ другъ другу и въ трудовомъ сотрудничествѣ крѣпнетъ у нихъ идея общаго блага, создаваемаго совмѣстнымъ трудомъ.

Школа не можетъ обойти и идейной подготовки дѣтей къ соціальной жизни. Бесѣды на соціальныя темы, расширеніе свѣдѣній по общественнымъ наукамъ, по родиновѣдѣнію, является необходимой составной частью соціальнаго воспитанія,—и здѣсь школа, конечно, можетъ и должна сыграть свою роль. Необходимо только возражать противъ ограниченія соціальныхъ задачъ школы такими «уроками» обществовѣдѣнія, какъ это особенно часто встрѣчается во Франціи,—а также противъ приданія исключительно національнаго характера всему соціальному воспитанію, какъ это мы видимъ у многихъ нѣмецкихъ педагоговъ.

Нѣкоторые авторы подробно учатъ о различныхъ соціальныхъ добродѣтеляхъ и полагаютъ, что необходимо въ школѣ ввести «преподаваніе» практической морали. Но это едва ли умѣстно и цѣлесообразно. Соціальные навыки легко развиваются, если не препятствовать сближенію и сотрудничеству дѣтей какъ въ школьномъ дѣлѣ, такъ и въ ихъ внѣшкольной жизни; соціальныя чувства лучше всего могутъ быть воспи-

таны при свободѣ соціальной активности и при одушевленіи всего дѣла идеаломъ солидарности. Вотъ главные элементы соціальнаго воспитанія въ школѣ,— къ нимъ нужно прибавить и умственную подготовку въ курсахъ по родиновѣдѣнію и общественнымъ наукамъ. Нельзя не упомянуть о большой цѣнности тѣхъ школьныхъ организацій, которыя содѣйствуютъ сближенію дѣтей. Устройство классныхъ библіотекъ, классныхъ и общеученическихъ праздниковъ, вечеринокъ экскурсій, собираніе для школы коллекцій, образованіе школьныхъ музеевъ, изданіе классныхъ журналовъ— все это чрезвычайно полезно для развитія соціальныхъ силъ ребенка. На основаніи опыта дошкольныхъ учрежденій мы хотѣли бы выдвинуть цѣлесообразность такихъ школьныхъ праздниковъ, въ которыхъ участвовали бы родители съ другими членами семьи. Глубокое чувство соціальной близости дотолѣ чужихъ людей, сближеніе родителей черезъ дѣтей, имѣетъ самое благотворное вліяніе на всѣхъ участниковъ. Въ интересахъ соціальнаго воспитанія нельзя также не привѣтствовать совмѣстное обученіе половъ.

Послѣ этого бѣглаго обзора того участія въ соціальномъ воспитаніи, какое можетъ взять на себя школа, намъ остается коснуться вопроса о роли внѣшкольныхъ организацій въ развитіи соціальныхъ силъ ребенка.— Я уже говорилъ о томъ, что, попадая въ школу, дитя часто впервые выступаетъ на широкую соціальную арену, впервые разрываетъ обволакивающую его соціальную ткань семьи. Скопленіе дѣтей близкаго возраста дѣйствуетъ возбуждающе на соціальную сторону дѣтей, вызываетъ у нихъ взаимный интересъ другъ къ другу. Любопытно, что при этомъ дѣти настойчиво охраняютъ *внѣсемейный* характеръ новыхъ соціальныхъ связей, часто тяготятся тѣмъ, что родители хотятъ

быть въ курсѣ всѣхъ ихъ знакомствъ, иногда даже предпочитаютъ молчать дома о всемъ томъ, что происходитъ въ ихъ новыхъ соціальныхъ отношеніяхъ. Не слѣдуетъ видѣть въ этомъ «разрывъ» съ семьей,—соціально психологическій смыслъ отмѣченнаго явленія заключается въ томъ, что дитя дорожитъ (конечно, не отдавая себѣ отчета въ этомъ) новымъ соціальнымъ кругомъ, уберегая его отъ слиянія съ кругомъ семьи. Принадлежность къ нѣсколькимъ соціальнымъ кругамъ не только повышаетъ самочувствіе ребенка, но даетъ себя знать и дѣйствительнымъ подъемомъ личности въ силу того освобождающаго вліянія, какое всегда имѣетъ на личность принадлежность къ разнымъ соціальнымъ кругамъ. Чѣмъ разнообразнѣе соціальныя связи у семьи ребенка, тѣмъ незамѣтнѣе совершается переходъ къ образованію у ребенка *самостоятельныхъ* (а не общихъ съ семьей) соціальныхъ связей. Какъ семья, такъ и школа должны считаться съ этимъ стремленіемъ ребенка къ самостоятельнымъ и свободнымъ соціальнымъ связямъ, должны не мѣшать ему въ образованіи ихъ, а наоборотъ использовать это стремленіе въ педагогическихъ цѣляхъ.

Въ силу этого школа должна всемѣрно способствовать образованію всякаго рода внѣшкольныхъ организацій дѣтей, заботясь только о томъ, чтобы участіе въ нихъ было бы вообще плодотворнымъ, чтобы, съ другой стороны, это участіе въ различныхъ организаціяхъ не мѣшало занятіямъ ребенка. Особенно полезной и цѣлесообразной формой внѣшкольнаго объединенія дѣтей является дѣтскій клубъ, гдѣ дѣти соединяются вмѣстѣ для общаго труда, а не только для общаго удовольствія или совмѣстнаго спорта. Правильная организація дѣтскихъ клубовъ открываетъ передъ каждымъ юнымъ существомъ возможность сво-

боднаго выбора различныхъ формъ дѣятельности, открываетъ просторъ соціальнымъ запросамъ дѣтей. Самоуправленіе въ такихъ *внѣшкольныхъ* организаціяхъ представляется мнѣ въ высокой степени цѣлесообразннымъ и полезнымъ, тогда какъ самоуправленіе въ школѣ имѣетъ свои границы, переходя за которыя оно можетъ оказывать уже вредное вліяніе на ходъ школьной жизни. Необходимо отдѣльно упомянуть еще два вида внѣшкольнаго объединенія дѣтей— это площадки для игръ и лѣтнія трудовыя колоніи. Площадки (организуемыя главнымъ образомъ лѣтомъ, хотя онѣ могутъ продолжаться при благопріятныхъ условіяхъ и зимой) чрезвычайно привлекаютъ къ себѣ дѣтей; при умѣломъ ихъ веденіи физическія упражненія и игры чередуются здѣсь съ ручнымъ трудомъ, часами разсказа и т. д.: это въ сущности тѣ же дѣтскіе клубы, не имѣющіе только такого опредѣленнаго состава и открытые для всѣхъ. Огромное значеніе не только для соціальнаго воспитанія, но и въ другихъ отношеніяхъ, имѣютъ лѣтнія трудовыя колоніи, въ которыхъ дѣти научаются не только трудовому сотрудничеству, не только различнымъ, очень важнымъ для жизни навыкамъ, но гдѣ они пріобрѣтаютъ въ высшей степени важный опытъ соціальной активности, живое проникновеніе духомъ солидарности.

Нельзя однако не отмѣтить и того, что въ современныхъ условіяхъ жизни намѣчается извѣстный контрастъ между семейными и внѣсемейными формами соціальной жизни у дѣтей. Мы говорили уже о кризисѣ современной семьи; добавимъ, что широкое развитіе внѣшкольныхъ организацій для дѣтей, не сопровождаясь большею частью одновременнымъ укрѣпленіемъ семейныхъ связей, ведетъ къ дальнѣйшему развалу семьи. Теперь не рѣдкость такіе факты (особенно

въ большихъ городахъ), когда развитіе внѣшкольныхъ организацій для дѣтей ведетъ къ полному паденію семейныхъ связей: дитя совершенно теряетъ интересъ къ семьѣ, тяготится, если родители и другіе члены семьи интересуются тѣмъ, гдѣ онъ проводитъ время. Семья становится въ этихъ случаяхъ источникомъ ненужныхъ и вредныхъ антисоціальныхъ чувствъ и становится какой-то обветшавшей цѣнностью, за которую держатся только по привычкѣ. Такое преждевременное «вывѣтриваніе» семейныхъ чувствъ, частое появленіе враждебнаго отношенія къ самымъ нормальнымъ проявленіямъ семейнаго участія, наноситъ огромный, часто непоправимый вредъ социальному созрѣванію дѣтской души. Я не ошибусь, если скажу, что упадокъ семейныхъ связей, наступленіе отчужденія въ семейныхъ отношеніяхъ, вообще разрушеніе соціальныхъ связей въ семьѣ, во многомъ хуже дѣйствительнаго сиротства, дѣйствительной заброшенности. Въ послѣднемъ случаѣ всегда живетъ въ душѣ тяжелая соціальная неудовлетворенность; чувство сиротливости говоритъ о большихъ соціальныхъ запросахъ души, въ нѣдрахъ которой скопляется, такимъ образомъ, большой запасъ соціальной энергіи. Но то взаимное отчужденіе, которое возникаетъ часто въ семьѣ, подрѣзаетъ самые глубокіе и цѣнные источники соціальной энергіи, оно извнутри изсушаетъ человѣка, ведетъ къ соціальному безразличію. Поэтому расширеніе внѣшкольнаго объединенія дѣтей, *поскольку оно происходитъ на счетъ семейной соціальности*, должно быть признано опаснымъ съ точки зрѣнія интересовъ соціальнаго воспитанія. Семья всегда останется незамѣнимымъ органомъ соціальнаго воспитанія, и то, что даетъ семья, не могутъ дать никакія иныя формы соціальнаго объединенія,—никакіе суррогаты семьи не должны имѣть мѣста.

Объ этомъ тѣмъ болѣе умѣстно напомнить, что многіе родители склонны вообще перелагать на школу всю заботу о дѣтяхъ. Сейчасъ родительскіе комитеты, возникшіе нынѣ по всей Россіи, усиленно выдвигаютъ идею внѣшкольныхъ организацій дѣтей. Нельзя не отнестись съ горячимъ сочувствіемъ къ этому движенію, особенно въ интересахъ соціальнаго воспитанія,— но нужно опредѣленно и рѣшительно заявить, что все это не только не освобождаетъ семью отъ ея роли въ воспитаніи даже подростковъ, но наоборотъ *заостряетъ эту роль*. При слабости внѣшкольныхъ организацій можетъ кое-какъ справляться съ своими задачами и средняя семья; при развитіи внѣшкольныхъ организацій семья не только должна подтянуться, но она должна напрячь свои силы, чтобы неутерять всякаго значенія. Тяжело глядѣть на семью, въ которой ея старшіе члены взаимно чужды другъ другу,— но не только тяжело глядѣть, но надо считать страшнымъ тотъ фактъ, когда младшіе члены семьи, дѣти, всѣ глядятъ въ сторону, каждый живетъ интересами внѣсемейныхъ своихъ соціальныхъ связей.

Идеаломъ соціальнаго воспитанія является, конечно, не соперничество разныхъ органовъ его, но тѣсное и жизненно сильное сотрудничество ихъ. Но для этого необходимо одновременное развитіе и творческій расцвѣтъ всѣхъ этихъ органовъ. Крайне нужной и неотложной считаемъ мы реформу школы въ указанномъ выше направленіи, широкое развитіе дошкольныхъ учрежденій, широкое развитіе внѣшкольныхъ организацій. Но не менѣе необходимой и неотложной считаемъ мы и внутреннее возрожденіе семейной жизни, дружную работу общества по обновленію и оживленію семьи. Кто только вдумается въ основы соціальнаго развитія человѣка, тотъ не можетъ не согласиться съ

этимъ. Мы надѣемся, что широкое развитіе родительскихъ комитетовъ подыметъ у самихъ родителей ихъ семейное самосознаніе и поставитъ вопросъ о возрожденіи семьи на реальную и жизненную почву.

Заключеніе.

Задача нашего общаго очерка не заключалась въ томъ, чтобы нарисовать передъ читателемъ цѣлый планъ организаціи соціальнаго воспитанія,—а только въ томъ, чтобы привлечь вниманіе читателя къ самой темѣ, къ вопросамъ соціальнаго воспитанія. Эти вопросы, какъ мы видѣли уже во второй главѣ, имѣютъ всегда право на существованіе въ силу того, что личность всегда развивается въ соціальныхъ условіяхъ, что кромѣ индивидуальной стороны въ личности всегда есть ея соціальная сторона. Эта существенная, изначальная двойственность личности, неизбѣжность въ ней соціальной стороны дѣлаетъ вопросъ о соціальномъ воспитаніи кореннымъ вопросомъ педагогики. Но никогда наша страна не нуждалась такъ сильно въ широкой организаціи соціальнаго воспитанія, какъ въ тревожные и отвѣтственные годы перестройки всего государственнаго организма, нынѣ нами переживаемые. У насъ въ Россіи особенно часто встрѣчается соціальная инертность, холодное использованіе соціальныхъ отношеній для личныхъ эгоистическихъ цѣлей. Съ этими задатками вступили мы нынѣ на путь интенсивной, лихорадочной политической и общественной жизни,—и уже первые мѣсяцы новой жизни убѣдительнѣе всего показали, до чего мы не умѣемъ соціально работать, соціально мыслить, до чего намъ чуждъ духъ солидарности. Я не говорю о политическомъ пар-

тикуляризмѣ, національныхъ сепаратистскихъ движеніяхъ, объ ожесточенной партійной борьбѣ и партійной нетерпимости,—но и самыя нѣдра соціальной жизни, самыя глубины соціальныхъ связей заколебались; потрясенъ весь соціальный организмъ. Не будемъ судить себя строго —это вѣдь наслѣдіе стараго строя, давившаго всякое проявленіе общественности: какъ только исчезла *внѣшняя* власть, сковывавшая соціальный организмъ, немедленно же обнаружилось, до чего слабы были внутреннія соціальныя связи у насъ. Мы расплачиваемся теперь за грѣхи прежняго уклада жизни и не должны поэтому осуждать себя строго за все, что происходитъ сейчасъ въ Россіи. Но съ тѣмъ большей энергіей, съ тѣмъ большей серьезностью мы должны посвятить всѣ свои силы излѣченію соціальнаго организма. Всѣ великія внѣшнія реформы, которыя воплощаются теперь въ жизнь, не спасутъ насъ, не раскроютъ передъ нами желанной перспективы расцвѣта и творчества,—если извнутри, изъ нѣдръ соціальнаго организма не подымутся внутреннія силы сцѣпленія. Соціальный организмъ долженъ ожить, долженъ окрѣпнуть, достигнуть дѣйствительнаго внутренняго единства, чтобы быть способнымъ воспользоваться благами внѣшняго освобожденія. Среди различныхъ неотложныхъ задачъ въ этомъ направленіи—задача соціальнаго воспитанія занимаетъ едва ли не первое мѣсто. Молодое поколѣніе должно войти въ новую жизнь подготовленнымъ къ той широкой и отвѣтственной работѣ, какая на него будетъ возложена: въ новые мѣха должно быть влито новое вино.

Но задача соціальнаго воспитанія является неотложной и крайне острой и въ силу другихъ причинъ. Мы, старшее поколѣніе, много выстрадали въ послѣдніе годы,—и если и насъ разбилъ, отравилъ и осла-

билъ тотъ хаосъ, который неизбѣжно воцарился на нѣкоторое время въ Россiи,—то во сколько разъ глубже должно сказаться его опасное влiянiе на неокрѣпшихъ молодыхъ душахъ, не могущихъ оказать сопротивленiя! Много въ свое время говорили о томъ, что родители и педагоги должны бороться съ тѣмъ ядомъ, какой вливаетъ война въ дѣтскiя души,—но еще больше слѣдуетъ думать о той отравѣ, какая вливается въ душу дитяти нынѣшней жизнью! Нестройному хаосу современной жизни, ожесточенной гражданской войнѣ, встряскѣ всего соцiальнаго организма, всѣхъ соцiальныхъ отношенiй, анархическимъ тенденцiямъ, боязливому замыканiю каждаго въ себя въ виду хозяйственной разрухи, разслабленiю власти и освобожденiю преступныхъ элементовъ общества, наводящихъ на всѣхъ терроръ,—всему этому яду, отравляющему общество и вызывающему антисоцiальныя чувства нужно что-то противоставить, чтобы спасти дѣтей отъ тлетворнаго дыханiя переживаемаго страной кризиса. Соцiальное возбужденiе, передающееся дѣтямъ, должно найти себѣ выходъ; ядъ, вливающiйся въ душу, долженъ быть умѣло нейтрализованъ. Все это дѣлаетъ вопросъ о широкой постановкѣ соцiальнаго воспитанiя не академическимъ вопросамъ, о которомъ еще можно спорить,—но кричащей проблемой жизни. Развитiе соцiальныхъ чувствъ въ трудовомъ сотрудничествѣ, воодушевленiе идеалами соцiальной солидарности, широкое удовлетворенiе соцiальныхъ запросовъ дѣтей,—все это можетъ не только успѣшно бороться въ дѣтской душѣ съ ядовитыми влiянiями времени, но можетъ подготовить ихъ и къ тому, чтобы стать достойными участниками новой жизни. О, какъ не хватаетъ сейчасъ Россiи элементарныхъ соцiальныхъ добродѣтелей! Какъ мало людей, умѣющихъ подчинить свои личные, партiйные,

классовые интересы общему благу! Богатая страна, полная молодыхъ, неиспользованныхъ силъ, освобожденная отъ всѣхъ внѣшнихъ путъ, имѣющая полную возможность свободнаго самоопредѣленія, смутно сознающая всю свою безконечную силу,—Россія со дня на день приближается къ катастрофѣ, раздираемая извнутри соціально противорѣчивыми теченіями. Пусть же спасутъ родители и школа дѣтей отъ страшнаго растлѣнія, которое несетъ съ собой отравленная жизнь и пусть подготовятъ они въ дѣтяхъ любовь къ общему благу, способность къ соціальному сближенію, основныя соціальныя добродѣтели, живое стремленіе къ солидарности, подлинную, а не словесную только любовь къ братству! Пусть въ противовѣсъ всѣмъ страшнымъ фактамъ взаимнаго озлобленія, взаимнаго недовѣрія и ненависти пробуждаютъ они въ дѣтскихъ душахъ живую любовь къ человѣку, какъ таковому, соціальную отзывчивость, сознаніе гражданскаго долга, честное исполненіе взятой на себя обязанности, любовное отношеніе къ своему дѣлу и искреннее стремленіе способствовать всеобщему благу!

Задача соціальнаго воспитанія неотложна, она должна быть поставлена рѣшительно и настойчиво. Пусть молодыя демократическія организаціи, земства, города, различные союзы поймутъ, что время не терпитъ, что надвигающаяся опасность соціальнаго самоотравленія велика. Но задача соціальнаго воспитанія не только должна быть поставлена, *она должна быть рѣшена!* Мы зовемъ всѣ живыя силы страны сознать это и сдѣлать все, что возможно, для спасенія дѣтей отъ ядовитаго дыханія современности и для подготовки ихъ къ достойному участію въ новой жизни.

Литература по вопросамъ соціальнаго воспитанія *).

I. По соціологіи и соціальной психологіи.

Карѣевъ. Введеніе въ изученіе соціологіи.
Ковалевскій. Современные соціологи.
Палантъ. Очеркъ соціологіи.
Гиддингсъ. Основанія соціологіи.
Фулье. Современная наука объ обществѣ.
Зиммель. Соціальная дифференціація.
Тардъ. Соціальные законы (Сборникъ «Соціальные этюды»).
Тардъ. Законы подражанія.
Тардъ. Общественное мнѣніе и толпа. (Сборникъ статей).
Н. К. Михайловскій. Герои и толпа. (Собраніе сочиненій. Т. II).
Сигеле. Преступная толпа.
Звоницкая. Опытъ теоретической соціологіи, т. I. Соціальныя связи.
Макъ Дауголль. Основныя проблемы соціальной психологіи.
Болдвинъ. Духовное развитіе съ соціологической и этической точки зрѣнія. Т. I и II.
Вигуру и Жукелье. Психическая зараза.
Сидисъ. Психологія внушенія.
Гросъ. Душевная жизнь ребенка.
Болдвинъ. Духовное развитіе дѣтскаго индивидуума и человѣческаго рода.

II. По соціальной и общей педагогикѣ.

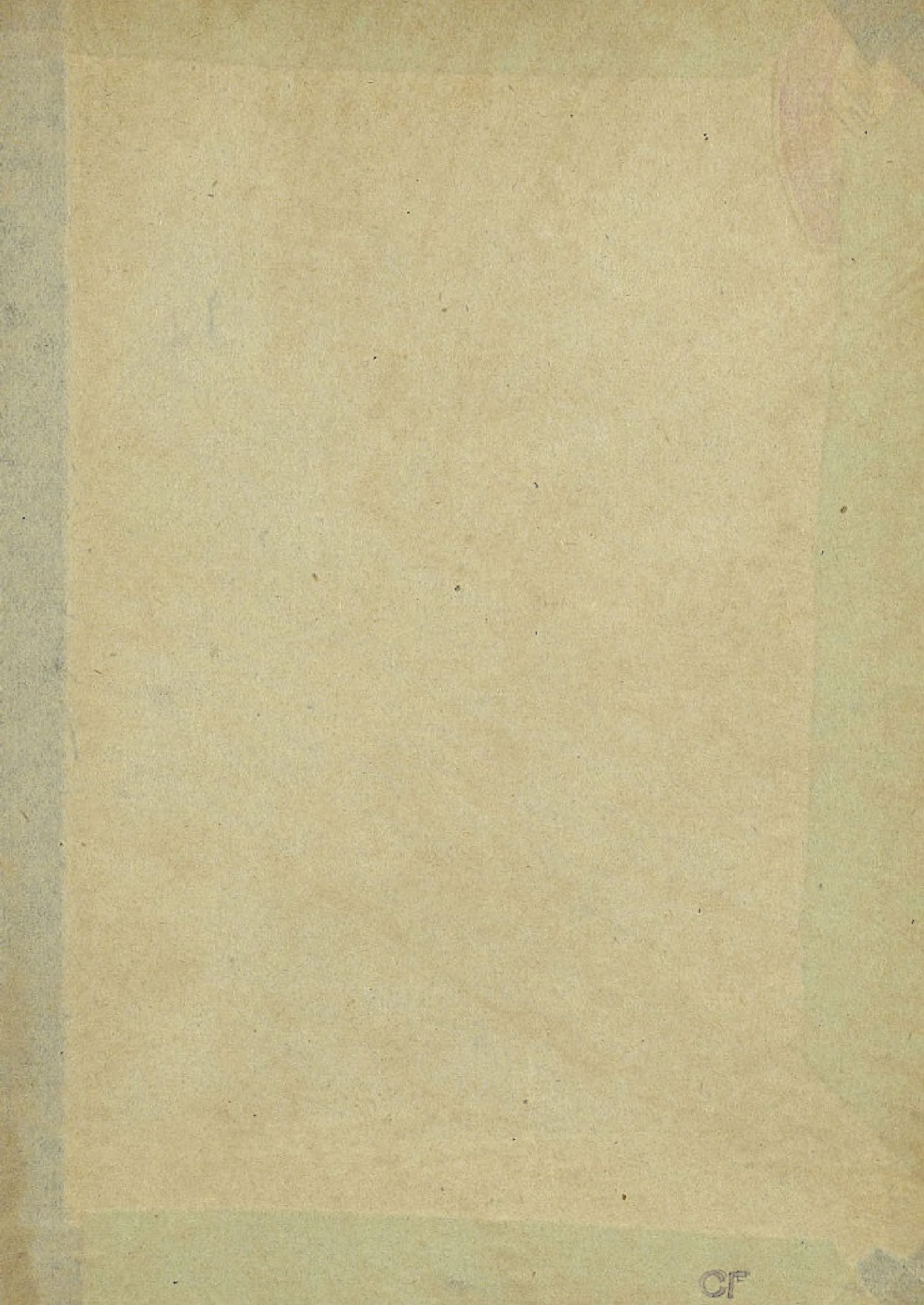
Наторпъ. Соціальная педагогика.
Наторпъ. Культура народа и культура личности.
Ферстеръ. Школа и характеръ.
Дьюи. Школа и общество.
Стенли Холлъ. Соціальные инстинкты у дѣтей и учрежденія для ихъ развитія.
Рубинштейнъ. Общественное или семейное воспитаніе.
Лесгафтъ. Семейное воспитаніе ребенка и его значеніе.
Бине. Новыя идеи о дѣтяхъ.
Бине. Развитіе интеллекта у дѣтей.
Стенли Холлъ. Сборникъ статей по педологіи.

---

*) Я не имѣю въ виду дать исчерпывающую библіографію, а только указываю главнѣйшія сочиненія на русскомъ языкѣ.

Стенли Холлъ. Педагогія дѣтскаго сада.
Монтессори. Домъ ребенка.
Клейнъ. Парижскіе дѣтскіе сады.
Дѣти—работники будущаго. Сборникъ статей.
Макъ Меннъ. Путь къ свободѣ въ школѣ.
Лай. Школа дѣйствія.
Зикингеръ и Гансбергъ. Школа труда.
Кершенштейнеръ. Основные вопросы школьной организаціи.
Фармановскій. Трудовая школа.
Н. Н. Ильинъ. О воспитаніи общественности въ школѣ.
Мюнхъ. Школа будущаго.
Музыченко. Современныя педагогическія теченія въ Зап. Европѣ и Америкѣ.

ОГЛАВЛЕНІЕ,


CF

Московская Просвѣтительная Комиссія.

Б. Дмитровка, 13, кв. 18. Тел. 2-39-96.

БРОШЮРЫ и КНИГИ

ПОДЪ РЕДАКЦІЕЙ проф. Н. Н. АЛЕКСѢЕВА.

1. Пр.-доц. Н. П. АНУФРІЕВЪ. Новѣйшая республиканская конституція. (Португалія). Ц. 40 коп.
2. Пр.-доц. Н. П. АНУФРІЕВЪ. Два русскихъ Учредительныхъ Собранія 1613 и 1917 г. Ц. 40 коп.
3. Н. А. БЕРДЯЕВЪ. Народъ и классы въ русской революціи. Ц. 25 коп.
4. Н. А. БЕРДЯЕВЪ. Возможна ли соціальная революція? Ц. 30 коп.
5. Е. БОРИСОВЪ. Гражданинъ и обыватель. Ц. 30 коп.
6. А. ОГЛИНЪ. Армія въ демократическомъ государствѣ. Ц. 30 коп.
7. Проф. Н. Н. АЛЕКСѢЕВЪ. Что такое соціализмъ? (Готовится къ печати).
8. Проф. Б. П. ВЫШЕСЛАВЦЕВЪ. Анархизмъ. (Готовится къ печати).
9. Б. Г. ГРЕЧЕВЪ. Государство и церковь въ Смутное время. Ц. 75 к.
10. Пр.-доц. С. Ф. КЕЧЕКЬЯНЪ. Что такое свобода? Ц. 40 к.
11. Проф. Е. В. СПЕКТОРСКІЙ. Что такое конституція? Ц. 30 коп.
12. Проф. В. М. УСТИНОВЪ. Власть народа. Ц. 40 коп.
13. ГЕОРГІЙ ЧУЛКОВЪ. Михаилъ Бакунинъ и бунтари 1917 г. Ц. 30 коп.
14. Проф. А. С. ЯЩЕНКО. Что такое федеративная республика и желательна ли она для Россіи? Ц. 40 коп.
15. Пр.-доц. Н. Н. ФІОЛЕТОВЪ. Церковь и государство. Ц. 30 коп.
16. БОРИСЪ ЗАЙЦЕВЪ. Бесѣда о войнѣ. Ц. 30 коп.
17. Проф. Н. М. СОБОЛЕВЪ. Земельный вопросъ. Ц. 30 коп.
18. Проф. А. А. РОЖДЕСТВЕНСКІЙ. Пропорціональные выборы. Ц. 30 к.
19. Проф. А. А. РОЖДЕСТВЕНСКІЙ. Ученіе объ Учредительномъ Собраніи. Ц. 30 коп.
20. Проф. В. М. УСТИНОВЪ. Монархія и республика. Ц. 60 коп.
21. А. ПОЙМИНОВЪ. Единая и нераздѣльная Россія. Ц. 30 коп.
22. Н. Ф. ЕЗЕРСКІЙ. Чего хотятъ нѣмцы и чего хотимъ мы съ союзниками? Ц. 40 коп.
23. ВЛ. ОСТРОВСКІЙ. Прямое народное законодательство. Ц. 30 коп.
24. В. БАЙКОВЪ. Страхованіе отъ безработицы. Ц. 30 коп.
25. Проф. С. Н. БУЛГАКОВЪ. Христіанство и соціализмъ. Ц. 50 коп.
26. Свящ. СЕРГѢЙ СОЛОВЬЕВЪ. Вопросъ о соединеніи церквей въ связи съ паденіемъ самодержавія. Ц. 40 коп.
27. А. ПОЙМИНОВЪ. Англійская революція XVII вѣка. Ц. 1 р. 50 к.
28. СЕРГѢЙ ГЕССЕНЪ. Политическія идеи жирондистовъ. Ц. руб.
29. МОРИСЪ ДОНЗЕЛЬ. Парижская коммуна. Цѣна 1 руб.
30. Проф. В. В. ЗѢНЬКОВСКІЙ. Соціальное воспитаніе. Ц. 1 р. 75 к.
31. Проф. Б. В. ЧРЕДИНЪ. Народное государство и основныя экономическія права. Ц. 2 р. 25 к.

Тип. Т-ва Рябушинскихъ. Москва.